

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 44

Започаткований 1996 року

Харків
2024

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 № 10 від 27 травня 2024 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.

Тігаренко 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.

Ткачова Н.О., докт. пед. наук, проф., Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), Навчально-науковий інститут міжнародної освіти, каф. профільної 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; науковий співробітник кафедри англістики та американістики університету імені Матяя Бела (Словаччина, 97401, Банська Бистриця, вул. Народна, 12).

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.

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.

Дубчинський В.В., докт. філол. наук (докт. габілітований), Варшавський університет (00-927, Польща, Варшава, Краковське Пшедместе, 26/28), факультет прикладної лінгвістики, лабораторія лексикографічних досліджень.

Кушнір І.М., канд. пед. наук, доц., лект.-докт., Стамбульський університет (34400, Туреччина, Стамбул, вул. Емерджи Кемаля, 4), відділення української мови та літератури, факультет письменства, каф. слов'янських мов.

Мінасян С.М., канд. пед. наук, доц., Єреванський державний університет, Іджеванський філіал (4001, Республіка Вірменія, Іджеван, вул. Усанохакан, 3), факультет філології, каф. російської та іноземних мов.

Плачинда Т.С., докт. пед. наук, проф., Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» (36011, Україна, Полтава, пр. Першотравневий, 24), каф. фізичної культури та спорту.

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.

Швець Г.Д., докт. пед. наук, доц., Київський національний університет імені Тараса Шевченка (01601, Україна, Київ, вул. Володимирська, 64/13), Навчально-науковий інститут філології, каф. української філології для іноземних громадян.

Шипелевич Л., докт. гуманітарних наук, проф., Варшавський університет (00-927, Польща, Варшава, Краковське Пшедместе, 26/28), факультет прикладної лінгвістики.

Адреса редакційної колегії:

61022, Харків, майдан Свободи, 4

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,

кафедра мовної підготовки, к. III-80,

e-mail: vyklad.mov@karazin.ua

https://periodicals.karazin.ua/language_teaching

Статті пройшли внутрішнє рецензування.

Ідентифікатор медіа у Реєстрі суб'єктів у сфері медіа: R30-04468 (Рішення № 1538 від 09.05.2024 р Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення.

Протокол № 15)

© Харківський національний університет
імені В.Н. Каразіна, оформлення, 2024

ISSN 2073-4379

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 44

Published since 1996

Kharkiv
2024

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, applicants 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
(#27 dated May, 2024)

Editorial Board:

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

Nataliia Tkachova, Doctor of Pedagogics, Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), Institute of International Education for Study and Research, Department of Specialized Training.

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; Researcher, Department of British and American Studies, Matej Bel University (Slovakia, 97401, Banská Bystrica, 40 Tajovského street).

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.

Liudmyla Holubnych, 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), The School of Applied linguistics, laboratory of lexicographic research.

Iryna Kushnir, PhD in Pedagogics, Associate Professor; Lecturer-Doctor, Istanbul University (34400, Turkey, Istanbul, Mimar Hayrettin Mahallesi Tiyatro Caddesi Esirci Kemalettin Sokak No:4 Beyazit), Faculty of letters, Department of Slavic languages, the Ukrainian language and literature department.

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, National University “Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic” (36011, Ukraine, Poltava, Pershotravneva Avenue, 24), The Department of Physical Culture and Sports.

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.

Hanna Shvets, Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (01601, Ukraine, Kyiv, 64/13 Volodymyrska Street), Educational and Scientific Institute of Philology, Department of Ukrainian Philology for Foreigners

Ludmila Szypielewicz, Doctor of Humanitarian Science, Professor, (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

Media identifier in the Register of the field of Media Entities:

R30-04468 (Decision № 1538 dated May 9, 2024 of the National

Council of Television and Radio Broadcasting of Ukraine,

Protocol № 15)

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	11
Валентина Боршовецька, Тетяна Гарбуза, Алла Дурдас, Вікторія Семідоцька КОГНІТИВНІ ТА ЛІНГВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ІТ-СТУДЕНТІВ АНГЛІЙСЬКОЇ ФАХОВОЇ ЛЕКСИКИ	12
Андрій Боченков, Тетяна Іванова ПРОБЛЕМА НАВЧАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ПРАВНИКІВ	28
Олег Зацерковний ІНТЕГРАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТУ: ВИВЧЕННЯ ДОСВІДУ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ (ESP) В ЕКОНОМІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ	38
Юлія Коваленко ЕФЕКТИВНІ ТЕХНІКИ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	60
Наталя Ковальчук ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА ПЕРЕКЛАДУ: НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕНЬ	77
Валентина Кудрявцева, Світлана Барсук, Олена Фролова ІНТЕГРАЦІЯ М'ЯКИХ УМІНЬ У ПРОГРАМУ З МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	95
Ірина Кучеренко ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	110
Алла Мельник ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИЙ ВЛОГ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ І ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	122
Альбіна Паламарчук, Дар'я Пилипишина ЖУРНАЛ «BUSINESS SPOTLIGHT» ЯК ДЖЕРЕЛО АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	138

Наталія Сарновська, Юлія Рибінська УДОСКОНАЛЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ШЛЯХОМ ІННОВАЦІЙНОГО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ	151
Олена Тітаренко, Олена Копилова ФАХОВИЙ КОНТЕКСТ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ	166
Наталія Ушакова, Ірина Кушнір, Оксана Тростинська, Тетяна Алексєєнко СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК МЕТОДИКИ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ. ЧАСТИНА 4. МОВНА ПІДГОТОВКА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ- МЕДИКІВ АНГЛОМОВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ.....	182
Леонід Черноватий ПЕДАГОГІЧНА ГРАМАТИКА ЯК ФРЕЙМОВЕ ПОНЯТТЯ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ. ЧАСТИНА 16. ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ГРАМАТИКИ У НАВЧАННІ	206
Олександр Шумський ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У САМОНАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	220
ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ.....	233

CONTENT

PREFACE	11
Valentyna Borshchovetska, Tetiana Harbuza, Alla Durdas, Viktoriia Semidotska COGNITIVE, LINGUISTIC, AND METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS IN TEACHING PROFESSIONAL VOCABULARY TO INFORMATION TECHNOLOGY (IT) STUDENTS	12
Andriy Bochenkov, Tetiana Ivanova THE PROBLEM OF TEACHING SPEECH ACTIVITIES IN A FOREIGN LANGUAGE TO INTERNATIONAL LAW STUDENTS	28
Oleh Zatserkovnyi ICT INTEGRATION IN EDUCATION: ALIGNING EXPERIENCES OF ESP LECTURERS IN ECONOMIC UNIVERSITIES.....	38
Yuliya Kovalenko EFFECTIVE TECHNIQUES FOR DEVELOPING ADVANCED VOCABULARY SKILLS IN ENGLISH LANGUAGE	60
Natalia Kovalchuk TRENDS IN THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES AND TRANSLATOR TRAINING	77
Valentyna Kudriavtseva, Svitlana Barsuk, Olena Frolova INTEGRATION OF SOFT SKILLS INTO THE PROGRAM OF MARITIME ENGLISH	95
Iryna Kucherenko FORMATION OF SPELLING COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS	110
Alla Melnyk PROFESSIONALLY FOCUSED VLOG IN PRE-SERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION.....	122
Albina Palamarchuk, Daria Pylypshyna THE “BUSINESS SPOTLIGHT” MAGAZINE AS AN AUTHENTIC RESOURCE FOR DEVELOPING ENGLISH READING SKILLS OF HIGHER EDUCATION STUDENTS.....	138
Nataliia Sarnovska, Julia Rybinska, Yuliia Mykhailichenko ENHANCING UNIVERSITY REMOTE LANGUAGE LEARNING THROUGH INNOVATIVE APPLICATIONS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES AMIDST GLOBAL CHALLENGES	151

Olena Titarenko, Olena Kopylova PROFESSIONAL CONTEXT OF TEACHING READING TO FOREIGN ECONOMICS STUDENTS	166
Natalia Ushakova, Iryna Kushnir, Oksana Trostynska, Tetiana Aleksieienko FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE LANGUAGE TRAINING METHODOLOGY FOR FOREIGN STUDENTS AT CLASSICAL UNIVERSITY. PART 4. LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS IN THE ENGLISH MEDIUM EDUCATION FORMAT	182
Leonid Chernovaty PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF TEFL RESEARCH. PART 16. PROBLEMS OF PEDAGOGICAL GRAMMAR ORGANISATION IN TEACHING	206
Oleksandr Shumskyi FEATURES OF USING SOCIAL NETWORKS INSELF-LEARNING FOREIGN LANGUAGES	220
REGISTRATION REQUIREMENTS FOR MANUSCRIPTS OF ARTICLES	233

ПЕРЕДМОВА

Глобальні політичні, безпекові, економічні, технологічні виклики сучасності вимагають діджиталізації в галузі мовної освіти. Актуальність розвитку інформаційних технологій для вдосконалення методичних підходів, стратегій і тактик навчання й учіння, підвищення цифрової компетентності, комп'ютерних умінь викладачів та учнів чітко простежується в лінгвометодичних дослідженнях українських і закордонних фахівців-мовників.

Автори чергового випуску наукових праць аналізують особливості використання штучного інтелекту як ефективного інструменту навчання мов, проблеми інтеграції в освітній процес комп'ютерних програм і застосунків, удосконалення дистанційного вивчення іноземних мов в університетах шляхом упровадження інноваційних технологій, роль соціальних мереж у мовній самоосвіті.

Не залишається поза увагою проблеми формування комунікативної компетентності студентів різних спеціальностей і форм навчання, викладання мов за професійним спрямуванням, когнітивні та лінгвометодичні засади опанування фахової лексики. Важливим складником розвитку лінгводидактики вважаємо розгляд на сторінках збірника впродовж останніх років педагогічної граматики як фреймового поняття для досліджень у галузі методики навчання іноземних мов.

Для вдосконалення вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності запропоновано заходи інтеграції м'яких умінь у програми мовних дисциплін, наголошується на методичній доцільності використання автентичних матеріалів для розвитку навичок читання.

Широке коло лінгвометодичних проблем, що хвилюють авторів чергового випуску, свідчить про бажання дослідників удосконалювати наукові та методичні засади навчання мов попри всі труднощі сучасної ситуації в нашій державі. Бажаємо всім колегам успіхів у наукових пошуках і сподіваємося, що збірник наукових праць сприяє розвитку мовної освіти.

Редакційна колегія

КОГНІТИВНІ ТА ЛІНГВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ІТ-СТУДЕНТІВ АНГЛІЙСЬКОЇ ФАХОВОЇ ЛЕКСИКИ

Валентина Борщовецька

канд. пед. наук, доцент кафедри сучасних європейських мов
Державного торговельно-економічного університету
(02000, Київ, вул. Кіото, 19); e-mail: v.borshchovetska@knute.edu.ua;
orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7472-5256>

Тетяна Гарбуза

канд. пед. наук, доцент кафедри сучасних європейських мов
Державного торговельно-економічного університету
(02000, Київ, вул. Кіото, 19); e-mail: t.garbuza@knute.edu.ua;
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2346-5156>

Алла Дурдас

канд. пед. наук, доцент кафедри сучасних європейських мов
Державного торговельно-економічного університету
(02000, Київ, вул. Кіото, 19); e-mail: a.durdas@knute.edu.ua;
orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6456-6108>

Вікторія Семідоцька

ст. викладач кафедри сучасних європейських мов
Державного торговельно-економічного університету
(02000, Київ, вул. Кіото, 19); e-mail: v.semidotska@knute.edu.ua;
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1333-1154>

У статті розглянуто лексичний аспект навчання англійської мови студентів ІТ-спеціальностей в Україні *ad hoc*. Особливу увагу сфокусовано на дослідженні когнітивних і лінгво-методичних засад навчання майбутніх ІТ-фахівців англійської фахової термінології.

У процесі наукового дослідження використано такі методи: аналіз сучасних підходів до навчання ІТ-студентів англійської фахової термінології, оцінювання ефективності різних підходів, опитування здобувачів і спостереження за цілеспрямованим навчальним процесом. Автори аналізують ефективність когнітивного підходу до навчання лексики, що передбачає врахування ролі пам'яті, визначення механізмів і

моделей переробки лексичного матеріалу, зокрема *concept mediation model*, згідно з якою лексичні одиниці кореспондентних мов асоціюються через представлені ними концепти, і *word association model*, за якою пошук іншомовного еквівалента включає низку когнітивних процесів: розпізнавання образу → пошук концепту → пошук слова рідної мови → пошук іншомовного еквівалента → артикуляція слова. Узагальнено роль когнітивних стратегій навчання та роль когнітивних процесів засвоєння лексики, до яких належать і мнемонічні прийоми запам'ятовування. Опитування здобувачів та експериментальна перевірка довели ефективність застосування таких мнемонічних прийомів: семантичне групування, групування за фоносхожістю, за схожістю початкових літер, абрєвіації, за наявністю схожого структурного елемента, метод системи слів-вішалок, метод ключового слова.

Авторами обґрунтовано необхідність та важливість вивчення лінгво-методичних особливостей англійської лексики, належної до субмови інформаційних технологій. Доведено, що явища як позитивного, так і негативного переносу впливають на процес засвоєння іншомовної лексики, що проявляється або в полегшенні, або в ускладненні цього процесу. Головну складність спричиняє негативний перенос явищ рідної мови на явища іноземної, тобто міжмовна інтерференція. Розроблено методичну типологію досліджуваної лексики на основі компаративного аналізу, типологію лексичних мовних відповідностей, яка відображає повне, часткове співвідношення семантичної і морфологічної структури або його відсутність, а також сполучуваність і вимову слів порівнюваних мов, та представлено п'ять груп англійської лексики, що належать до субмови інформаційних технологій.

Ключові слова: *IT-фахівці, когнітивні та лінгво-методичні засади, методична типологія, моделі лексичної переробки, навчання англійської лексики.*

Постановка проблеми. Розвиток інформаційних технологій в Україні, діджиталізація освітніх процесів та просування України у цій галузі на різних міжнародних інформаційних платформах визначатимуть пріоритети в підготовці майбутніх IT-фахівців. Згідно зі студентоцентрованим підходом здобувачі мають досягти таких програмних результатів з англомовних дисциплін, які уможливлуватимуть успішну співпрацю із зарубіжними колегами у різних сферах професійної комунікації, зокрема: глобальна колаборація, участь у спільноті відкритого доступу (Open Source Community), технічній документації, стандартизації виробничих процесів, вимогах до працевлаштування на посади різних рівнів, участь у конференціях, симпозіумах та різноманітних онлайн

англомовних заходах. Англомовна компетентність – це один із основних чинників професійної кваліфікації фахівця з інформаційних технологій, регламентованих у статутах провідних ІТ-компаній. Успішність англомовного спілкування значною мірою визначатиметься рівнем сформованості фахової лексичної компетентності.

Мета статті – дослідити когнітивні та лінгво-методичні засади навчання ІТ-фахівців іншомовної фахової лексики. Визначена мета зумовлює виконання низки завдань: 1) вивчити когнітивний підхід до навчання англійської лексики субмови інформаційних технологій; 2) схарактеризувати моделі лексичної переробки; 3) у межах когнітивного підходу розробити шляхи запам'ятовування досліджуваних лексичних одиниць; 4) розробити методичну типологію англійської лексики субмови інформаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З огляду на сучасний стан вивчення лінгвометодичного аспекту навчання англомовної лексики субмови інформаційних технологій зазначимо, що свої дослідження цій проблемі присвятили, зокрема: В. Борщовецька [1; 2], Dias *et al.* [9], Mukoroli J. [16], Pelliches-Sanchez A. [19] Susanto A. [22] та інші. Вони досліджували способи і прийоми семантизації лексики, розробляли шляхи подолання тривожності під час пошуку в пам'яті потрібної вербальної одиниці, визначали критерії і процедуру відбору лексики, здійснювали таксономічний аналіз формування лексичної компетентності, розглядали психофізіологічні механізми засвоєння іншомовної лексики, аналізували стратегії навчання лексики тощо [6; 9; 11; 18; 21]. Вивчення корпусу відповідних наукових джерел свідчить про важливість і необхідність застосування комплексного підходу, який урахував би особливості навчання майбутніх фахівців інформаційних технологій іншомовної фахової лексики.

Виклад основного матеріалу. Навчання майбутніх фахівців з ІТ-технологій англомовної фахової лексики повинно відбуватися комплексно з урахуванням студентоцентрованого, когнітивного й комунікативного підходів, які є пріоритетними на сучасному етапі розвитку вищої освіти.

Відповідно до когнітивного підходу навчання будь-якого лінгвістичного аспекту, зокрема й лексичного, має враховувати когнітивні дії та процеси, які є запорукою ефективного застосування лексики під час мовленнєвого акту.

Когнітивний підхід базується на теорії соціоконструктивізму, відповідно до якої здобувач перестає бути об'єктом навчання, а натомість бере активну участь в освітньому процесі. Когнітивний підхід до навчання іншомовної лексики полягає в урахуванні процесів пам'яті [13; 14], визначенні когнітивних механізмів лексичної переробки та пошуку ефективних шляхів запам'ятовування і збереження лексичної інформації, що підлягає засвоєнню [2; 8]. Ефективність використання когнітивного підходу полягає в доборі активних методів і прийомів навчання, які сприяють активній мисленнєвій та мовленнєвій діяльності студентів під час формування у них англomовної лексичної компетентності для здійснення англomовної комунікації у майбутній професійній діяльності. Кожен індивід формує власний, притаманний лише йому, когнітивний стиль, враховуючи свої психологічні особливості, здібності та якості, що зумовлюють вибір навчальних стратегій [11]. Ми дотримуємося точки зору тих учених, які вважають, що навчальні стратегії – це ті когнітивні операції, які використовує індивід під час вилучення з пам'яті та зберігання в лексичному сховищі необхідної інформації з метою подальшого застосування у мовленні [5; 17]. Водночас, на нашу думку, когнітивні стратегії індивіда визначатимуть ментальні процеси, задіяні в переробці та зберіганні лексичної інформації [12; 23; 24]. Під час методичного експерименту було доведено ефективність такого мнемонічного прийому запам'ятовування, як згрупування нової лексичної одиниці з готовими копіями вербального сигналу, схожими за певними ознаками [1; 9; 15]. Слова, які підлягають засвоєнню, можна згрупувати із синонімічним елементом, що існує у пам'яті індивіда з попереднього досвіду (*to search* → *to look for*, *to place* → *to house*, *long-lasting* → *durable*), схожим звуковим образом (*utility* → *profitability*, *possibility*, *stability*, *availability*, *activity*), словами, що починаються однаковими частинами слова або просто літерами, мають однаковий словесний наголос (*adore* → *apply*, *arise*, *accelerate*, *acquire*), мають ідентичну кількість елементів зі спільним компонентом у словосполученні (*digital video disc*, *disc diagnosis utility*, *hard disc drive*, *optical disc drive*), абрєвіатури (*CPU*, *RAM*, *ROM*, *PC*, *OS* etc), наявність схожого структурного елемента (*circuit board*, *motherboard*, *keyboard*) тощо. Проте експериментальні дані довели, що найбільш ефективними є

групування за схожістю, оскільки засвоєні й готові до вживання лексичні одиниці вже закарбовані в пам'яті, а групування з ними нової лексики сприятиме швидкому й ефективному запам'ятовуванню. Окрім описаного, ефективними прийомами та методами запам'ятовування, серед запропонованих у процесі експерименту, були такі: мнемонічний прийом loci (*Draw your route from home to the nearest office. On this route place new words you need while talking about Information technologies*), word hangers system (*You can keep a record of vocabulary used to talk about storage devices by using "tree branches". Complete this one*), word families (*You are preparing for a seminar dealing with the output and input devices. Provide two word families you need to talk about each topic. Work with your partner and provide a statement with each of the word families*), keyword method (*How many words do you know with the word **data**? Use the following words to create **data**-words or phrases: bank, protection, file, breach, security, download leak, analyse, steal, migrate, mine, upload. Add any other **data**-word or expression you know. Explain their meanings*) [1].

Опитування та інші емпіричні методи дослідження навчання майбутніх фахівців з англійської мови ІТ засвідчують, що студенти використовують певні стратегії для різних етапів навчання. Для першого етапу (семантизації та закріплення лексики) характерно використання різних словників, попереднього досвіду, мовної здогадки, наочності, вправ на семантизацію, що сприяє первинному закріпленню лексики. Для наступних етапів (формування лексичних навичок і розвиток мовленнєвих умінь із використанням нової лексики) доцільними є завдання, побудовані на використанні асоціацій, графічного аналізу слова, утвореного, наприклад, у результаті конверсійних перетворень, розуміння на основі контексту, порівняння мовних явищ (інтерференція, перенос) рідної та кореспондентної мов.

Для кращого розуміння переробки іншомовної лексичної інформації важливо з'ясувати спосіб лексичної репрезентації, тобто як індивіди ментально представляють слова в різних мовах. Відомо про такі протилежні гіпотези щодо того, як зберігаються слова в пам'яті індивіда: *independence vs interdependence* або як їх ще називають, *common-code vs separate-code hypotheses* [20]. Гіпотеза *interdependence* стверджує, що рідна та іноземна мови білінгва перебувають в єдиній аномальній системі пам'яті

індивіда, в той час як *independence hypothesis* доводить, що рідна і кореспондентна мови мають свої окремі сховища в різних амодальних системах пам'яті й не пов'язані між собою [20]. У науковій літературі також відомо про «*hybrid model*», яка компілює характеристики обох зазначених гіпотез і стверджує про існування рівня лексичної репрезентації, для якого характерні різні концептуальні форми [8].

Достовірність цієї моделі підтверджена експериментальними даними, отриманими у процесі дослідження китайського вченого *Hsuan-Chin Chen*. Суть експерименту полягала в тому, щоб визначити шляхи переробки іншомовної лексики в індивідів різних етапів навчання [8]. У якості інструменту було обрано *concept mediation-* і *word association* моделі, які досліджували у групах з різним досвідом вивчення іноземних мов, з використанням двох основних завдань, в яких задіяли два стимули, що були наочно представлені у вигляді малюнків окремих предметів та їхніх назв рідною мовою. Експериментальне завдання полягало в тому, щоб 1) назвати зображення на малюнку іноземною мовою і 2) перекласти слова з рідної на іноземну мову. *Concept mediation model*, суть якої полягає в тому, що слова кореспондентних мов асоціюються лише через концептуальну систему, передбачає однаковий часовий проміжок для виконання обох завдань, а також ідентичні когнітивні механізми, задіяні у процесі переробки інформації, а саме: розпізнавання малюнка / лексичної одиниці → пошук концепту, характерного для обох стимулів → пошук іншомовного слова → артикуляція.

Натомість, *word association model*, яка стверджує, що слова рідної та іноземної мови пов'язані між собою більшою мірою, ніж концепти, що лежать в їх основі, припускає більшу кількість часу для пошуку назви малюнку, оскільки він передбачає два додаткові когнітивні процеси (пошук концепту та пошук слова рідною мовою).

Таким чином, результати експериментальної перевірки двох моделей лексичної переробки (*concept mediation-* і *word association*), що є складниками *hybrid model*, визначатимуть вибір когнітивних стратегій для розробки ефективної методики навчання фахової іншомовної лексики з урахуванням когнітивного підходу і розробки відповідного комплексу вправ.

У межах студентоцентрованого підходу до навчання майбутніх фахівців з інформативних технологій англomовної лексики має

відбуватися з урахуванням мотивації, що у свою чергу, визначатиме вибір метакогнітивних стратегій навчання іншомовної фахової лексики [7]. Важливою, на думку вчених, є інструментальна мотивація, суть якої полягає у забезпеченні позитивного ставлення студентів до процесу формування лексичних іншомовних навичок шляхом виконання різних вправ, та інвентаризаційна мотивація, необхідна для самоконтролю студентом рівня сформованості іншомовної лексичної компетентності [20]. Мотиваційний компонент освітнього процесу з навчання іноземних мов є домінуючим у мультилінгвальній освіті [10; 12].

Далі проаналізуємо методичний аспект навчання англійської лексики на прикладі субмови інформаційних технологій. Складність розробки методики навчання ІТ-студентів англійської лексики спричинена її структурними та семантичними особливостями. Це зумовлено тим фактом, що засвоєння іншомовного матеріалу (зокрема лексичного) відбувається з урахуванням первинного коду рідної мови. У результаті здійснюється перенос законів первинного коду на застосування вторинного коду, що може спричинити як позитивні, так і негативні результати. Всі явища переносу потрібно враховувати під час розробки методів навчання іншомовної фахової лексики, оскільки вони будуть полегшувати або ускладнювати процес її засвоєння. Основну проблему становить явище міжмовної інтерференції, що полягає у негативному переносі явищ рідної на явища іноземної мови. Під час засвоєння значення англійської лексичної одиниці зазвичай студент ототожнює семантичні структури лексем кореспондентних мов, таким чином екстраполюючи лексичні та семантичні норми функціонування лексики рідної мови в іноземну.

Загальновідомо, що семантична схожість лексичних одиниць кореспондентних мов унеможливує швидкий вибір конкретного слова для здійснення комунікативного наміру, що значно ускладнює засвоєння цільової лексики. Отже, можна стверджувати про закономірність труднощів засвоєння, яка зумовлена явищем інтерференції та семантичною схожістю лексичних одиниць рідної та іноземної мов.

Таким чином, існує необхідність у класифікації лексики, що підлягає засвоєнню, за ступенем методичної складності, що

сприятиме ефективній розробці методики навчання англійської лексики. У випадку, коли процес засвоєння окремої лексичної одиниці відбувається з урахуванням явища переносу, можна очікувати його суттєве полегшення. Натомість, явище інтерференції, присутнє під час оволодіння новою лексею, спричинятиме певну складність. Звідси можна зробити висновок, що врахування описаних вище явищ переносу й інтерференції суттєво впливає на процеси засвоєння мовного матеріалу і зумовлює необхідність розробки такої методики навчання іншомовної лексики, яка передбачала б ранжування лексичних одиниць за ступенем складності, тобто створенням методичної типології лексики, що вивчають. Огляд літературних джерел з досліджуваної проблеми засвідчив важливість проблеми методичної типології виучуваної лексики, оскільки така типологія значною мірою буде усувати труднощі її засвоєння, сприятиме ефективному вибору прийомів та засобів семантизації лексики, навчальних стратегій, мнемонічних прийомів запам'ятовування, розробленню комплексу вправ з урахуванням таксономії.

Розроблення методичної типології лексики, що підлягає засвоєнню, базується на її компаративному аналізі, має включати явища відмінності й тотожності кореспондентних мов, зберігати на міжмовному рівні синонімічні й антонімічні відношення, характерні для лексики в межах мови.

Розробляючи методичну типологію англійської лексики інформаційних технологій, ми беремо за основу типологію лексичних міжмовних відповідностей (відмінність і тотожність), про що зазначалося вище. Вона передбачає нульову або часткову кореляцію артикуляційної, морфологічної, графічної та семантичної структур лексичних одиниць виучуваних мов.

Одним із критеріїв визначення методичної складності засвоєння слів-термінів є його графічний і семантичний образ, тобто форма і значення слова-терміна [3]. Щодо форми термінів, то засвоєння форм залежатиме від морфологічної структури та графічної форми, ступеня співпадання артикуляційного образу, наявності символів та знаків у структурі терміну, інформативності, яку вони несуть. Щодо засвоєння значення терміна, то до критеріїв, які визначатимуть труднощі, ми відносимо полісемантичність слова в субмові інформаційних технологій, синонімію, зокрема й «фальшиву синонімію», високий ступінь абстрактності поняття,

характерного для слів-термінів. На нашу думку, суттєву складність у процесі навчання англійської лексики ІТ-технологій в методичному плані будуть представляти структурно складні лексеми, конверсійні утворення та усічені слова й абревіатури, що зумовлено їхніми графічними та артикуляційними образами і потребує розроблення спеціального комплексу вправ для ефективного формування лексичних навичок [3; 4].

Ураховуючи зазначене вище, в межах розроблення типології досліджуваної лексики ми виокремлюємо п'ять груп англійської лексики інформаційних технологій, що включають лексичні одиниці різних рівнів, у тому числі й терміни, і підлягають засвоєнню з метою вживання їх для здійснення комунікативних намірів у професійній діяльності.

Відтак, до першої групи ми віднесли терміни, значення і форма яких співпадає з термінами української мови, тобто, терміни-інтернаціоналізми. Серед них є такі, які не співзвучні з їхніми українськими еквівалентами, а саме: не співпадає наголос в словах, частково або повністю неспівзвучні наголошені голосні або приголосні звуки (*technology, programmer, binary, administrator etc*).

Другу групу представляють терміни, що співпадають за обсягом значень, але різняться з термінами української мови за формою (*desktop external drive, electromagnetic interference, system analyst, read-only memory etc*). У цій групі представлені також терміни, які мають схожу форму і значення в кореспондентних мовах, але внаслідок недостатньої професійної обізнаності студентів відсутні в їхньому понятійному апараті (*hardware, software, database, barcode etc*).

Третя група представлена термінами, що не співпадають за формою та обсягом значень з термінами рідної мови (*directory, broadband, graphic tablet, trackpoint, high-density etc*).

До четвертої групи відносяться усічені слова, скорочення, абревіатури, виражені різними буквеними або буквено-числовими скороченнями та усіченими словами (*cam, mics, BIOS, XOR, XNOR, WI-Fi etc*).

У п'яту групу ввійшли англійські структурно складні лексеми та конверсійні утворення, які відрізняються (повністю або частково) за формою і значеннями з еквівалентами рідної мови (*built-in, single in-line memory module, buffer storage mechanism, low-level interface etc*).

Висновки. Отже, в цій статті ми дослідили когнітивні та лінгво-методичні засади навчання ІТ-фахівців іншомовної фахової лексики. У межах когнітивного підходу узагальнили та визначили стратегії навчання іншомовної лексики та шляхи запам'ятовування англійської лексики субмови інформаційних технологій; охарактеризували моделі лексичної переробки; розробили методичну типологію досліджуваної лексики, яка складається з п'ятьох груп, що буде покладено в основу розробки комплексу вправ для формування лексичних навичок у студентів ІТ-спеціальностей.

Перспективними може бути розробка таксономії навчання ІТ-фахівців фахової лексики та розробка методичної моделі дистанційного навчання з урахуванням сучасних інформаційних технологій, зокрема з позицій особистісно-діяльнісного підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борщовецька В.Д. Когнітивні основи навчання іншомовної фахової лексики. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. Серія «Філологія. Педагогіка. Психологія»*. К.: Вид. центр КНЛУ, 2014. Вип. 29. С. 204-209.
2. Борщовецька В.Д. Когнітивний підхід до процесу перекладу та переробки лексичної інформації: сучасні підходи, виклики і перспективи. *Міжнародний філологічний часопис*. Том 13, № 1. 2022. С. 41-49. DOI: <http://dx.doi.org/10.31548/philolog2022.01.041>
3. Омельченко Л.Ф. Трансформаційний аналіз англійських структурно складних лексем. *Філологічні трактати*. 2012. Т. 4, № 1. С. 73-80.
4. Рубанець Т.В. Конверсія як засіб словотвору: її становлення та типізація. *Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер.: Філологічна*. 2012. Вип. 26. С. 287-289. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_26_87 (Last accessed: 15.01.2024).
5. Atsari F. Strategies in vocabulary acquisition. *Proceedings of the International Conference on English Language Teaching (ICONELT 2017): Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. Rakhmawati (Ed.). Atlantis Press. 2017. P. 119-125. DOI: <https://doi.org/10.46299/ISG.2023.1.2>
6. Borshchovetska V., Molotkina Y., Vitomska N., Serhiienko I., Turitsyna O. Overcoming vocabulary-related anxieties in students when communicating in the media internationally. *International Journal of Educational Methodology*. 2022. 8 (3). P. 431-447. DOI: <https://doi.org/10.12973/ijem.8.3.431>

7. Bošnjak Terzić B., Pavičić Takač V. (2020). Cognitive and metacognitive vocabulary learning strategies: Insights from learning diaries. *Vocabulary in Curriculum Planning*. M. Dodigovic, M. Agustín-Llach (Eds.). Palgrave Macmillan. P. 121-142. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-48663-1_7
8. Chen H.Ch. Lexical Processing in Bilingual or Multilingual Speakers. *Cognitive Processing in Bilinguals*. Harris R.J. (Ed.). 1992. P. 253-263.
9. Dias S.B., Hadjileontiadou S.J., Diniz J.A., Hadjileontiadis L.J. Computer-based concept mapping combined with learning management system use. *Computer and Education*. 2017. 107 (C). P. 127-146. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.009>
10. Duarte J., García-Jimenez E., McMonagle S., Hansen A., Gross B., Szelei N., Pinho A.S. Research priorities in the field of multilingualism and language education: a cross-national examination. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2023. 44 (1). P. 50-64. DOI: <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1792475>
11. Dunlosky J., Rawson K.A., Marsh E.J., Nathan M.J., Willingham D.T. Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*. 2013. 14 (1). P. 4-58. DOI: <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
12. Filippi R., Periche-Tomas E., Papageorgiou A., Bairaktari O., Bright P. Multilanguage acquisition and cognitive development. *The Oxford Handbook of Developmental Cognitive Neuroscience*. K.C. Kadosh (Ed.). Oxford Academic. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198827474.013.20>
13. Hayashi Y. Investigating effects of working memory training on foreign language development. *The Modern Language Journal*. 2019. 103. P. 665-685. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12584>
14. Karousou A., Nerantzaki T. Phonological memory training and its effect on second language vocabulary development. *Second Language Research*. 2020. 38 (1). P. 31-54. DOI: <https://doi.org/10.1177/0267658319898514>
15. Kinchin I.M. Concept mapping as a learning tool in higher education: A critical analysis of recent reviews. *The Journal of Continuing Higher Education*. 2014. 62 (1). P. 39-49. DOI: <https://doi.org/10.1080/07377363.2014.87201>
16. Mukoroli J. *Effective vocabulary teaching strategies for the English for Academic Purposes ESL classroom*. 2011. URL: https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1503&context=ipp_collection (Last accessed: 15.01.2024).
17. Naeimi M., Foo T.C.V. Vocabulary acquisition through direct and indirect learning strategies. *English Language Teaching*. 2015. 8 (10). P. 142-151. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n10p142>

18. Nugent Otter. *Otter for education* [Web and Mobile app]. 2020. Otter.ai. URL: <https://otter.ai/edu> (Last accessed: 15.01.2024).
19. Pellicer-Sánchez A. Expanding English Vocabulary Knowledge through Reading: Insights from Eye-tracking Studies. *RELC Journal*. 2020. 51 (1), P. 134-146. DOI: <https://doi.org/10.1177/0033688220906904>
20. Schmidt R.W. Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in second language acquisition*. 1992. No 14. P. 357-385.
21. SocioCultural Research Consultants. Dedoose [Web software]. 2023. URL: <https://www.dedoose.com> (Last accessed: 15.01.2024).
22. Susanto A. The teaching of vocabulary: A perspective. *Journal KATA*. 2017. 1 (2), P. 182-191. DOI: <https://doi.org/10.22216/jk.v1i2.2136>
23. Tapia J.L., Duñabeitia J.A. Improving language acquisition and processing with cognitive Stimulation. *Frontiers in Psychology*. 2021. 12. Article 663773. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.663773>
24. Zarifi A., Azizinezhad Z. Vocabulary learning and retention: Cognitive load framework on trial. *Porta Linguarum. An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*. 2020. 33. P. 265-278. DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.vi33.26660>

Стаття надійшла до редакції 16.02.2024.

Статтю рекомендовано до друку 29.03.2024.

Як цитувати: Борщовецька В., Гарбуза Т., Дурдас А., Семідоцька В. Когнітивні та лінгво-методичні засади навчання ІТ-студентів англійської фахової лексики. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2024. Вип. 44. С. 12-27. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-01>

COGNITIVE, LINGUISTIC, AND METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS IN TEACHING PROFESSIONAL VOCABULARY TO INFORMATION TECHNOLOGY (IT) STUDENTS

Valentyna Borshchovetska

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
The Department of Modern European Languages,
State University of Trade and Economics
(02000, Kyiv, 19 Kioto Str.); e-mail: v.borshchovetska@knote.edu.ua;
orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7472-5256>

Tetiana Harbuza

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
The Department of Modern European Languages,
State University of Trade and Economics

(02000, Kyiv, 19 Kioto Str.); e-mail: t.garbuza@knu.edu.ua;
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2346-5156>

Alla Durdas

PhD in Pedagogy, Associate Professor
The Department of Modern European Languages
State University of Trade and Economics
(02000, Kyiv, 19 Kioto Str.); e-mail: a.durdas@knu.edu.ua;
orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6456-6108>

Viktoriia Semidotska

Senior Lecturer
The Department of Modern European Languages
State University of Trade and Economics
(02000, Kyiv, 19 Kioto Str.); e-mail: v.semidotska@knu.edu.ua
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1333-1154>

The article examines modern facets of English language teaching to IT students in Ukraine. A mixed-methods approach was taken for the research: a review of modern approaches to teaching professional vocabulary to IT students; assessment of the effectiveness of the various approaches; use of questionnaires to obtain information from students; and observation of teaching and the learning process by the authors. The authors emphasize the effectiveness of the cognitive approach to vocabulary acquisition, which implies consideration of the role of memory and the identification of mechanisms and models of vocabulary processing. Among these are the *concept mediation model*, which demonstrates that words in both languages are not related to each other but are associated only via a conceptual system, and the *word-association model*. The latter illustrates that the translation of a word includes the following cognitive processes: word recognition → concept search → target word search → English equivalent search → word pronunciation.

The role of cognitive learning strategies has been generalized as well as the role of cognitive processes of vocabulary acquisition, i.e. mnemonic devices are emphasized. Data obtained both from student questionnaires and experimental outcomes prove the effectiveness of using the following mnemonic techniques for teaching English IT vocabulary: semantic grouping, phonological similarity grouping, words with similar initial letters grouping, abbreviations, similar structural elements within words, loci method, hanger words, and the Keyword method.

The authors substantiate the necessity and importance of learning linguistic and methodological peculiarities of the English vocabulary of the sublanguage “Information Technology”. It is shown that the phenomenon of “linguistic interference”, both positive and negative, influences the process of foreign vocabulary acquisition, thus making the process either easier or more difficult. The main difficulty is caused by “interlanguage interference”, the negative effects of language rules and processes on the processes of the target language.

A methodological typology of the IT vocabulary addressed has been developed, based on the typology of lexical linguistic correspondences from a comparative analysis of English and Ukrainian. These reflect complete, partial, or zero correlation of semantic and morphological structures, as well as the connection and pronunciation of words in the languages being compared. As a result, five vocabulary groups have been identified.

Keywords: *cognitive, linguistic and methodological principles, IT specialists, lexical processing models, methodological typology, teaching English vocabulary.*

REFERENCES

1. Borshchovetska, V. (2014). Kognityvni osnovy navchannia inshomovnoii fahovoi leksyky [Cognitive Basics of Teaching Foreign Professional Vocabulary]. *Scientific Bulletin of the UNESCO Department at Kyiv National Linguistic University*. Series: Philology. Pedagogy. Psychology. 29, pp. 204-209 [in Ukrainian].
2. Borshchovetska, V. (2022). Cognitive approach to translation and vocabulary processing: modern approaches, challenges and perspectives. *International journal of philology*. Vol. 13, 1, pp. 41-49. DOI <http://dx.doi.org/10.31548/philolog2022.01.041> [in Ukrainian].
3. Omelchenko, L. (2012). Transformatsiinyi analiz angliiskykh strukturno skladnykh leksem [Transformation analysis of English structurally complex lexical units]. *Filologichni traktaty [Philological Treatises]*. Vol. 4, 1, pp. 73-80 [in Ukrainian].
4. Rubanets, T. (2012). Konversiiia iak zasib slovotvoru: ii stanovlennia ta typizatsiia [Conversion as a Way of Word Formation: its Forming and Types Formation]. *Naukovi zapysky Natsionalnogo universytetu "Ostrozka Akademia". Ser.: Filologichna [Scientific Notes of the National University "Ostroh Academy". Series: Philological]*. 26, pp. 287-289. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_26_87 [Accessed 15 Jan. 2024] [in Ukrainian].
5. Atsari, F. (2017). Strategies in vocabulary acquisition. *Proceedings of the International Conference on English Language Teaching (ICONELT 2017): Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. Atlantis Press. Pp. 119-125. DOI: <https://doi.org/10.46299/ISG.2023.1.2>
6. Borshchovetska, V., Molotkina, Y., Vitomska, N., Serhiienko, I., Turitsyna, O. (2022). Overcoming vocabulary-related anxieties in students when communicating in the media internationally. *International Journal of Educational Methodology*. 8 (3), pp. 431-447. DOI: <https://doi.org/10.12973/ijem.8.3.431>
7. Bošnjak Terzić, B., Pavičić Takač, V. (2020). Cognitive and metacognitive vocabulary learning strategies: Insights from learning diaries. *Vocabulary in Curriculum Planning*. M. Dodigovic, M. Agustín-Llach (Eds.). Palgrave Macmillan. Pp. 121-142. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-48663-1_7

8. Chen, H.Ch. (1992). Lexical Processing in Bilingual or Multilingual Speakers. *Cognitive Processing in Bilinguals*. Harris, R.J. (Ed.). Pp. 253-263.
9. Dias, S.B., Hadjileontiadou, S.J., Diniz, J.A., Hadjileontiadis, L.J. (2017). Computer-based concept mapping combined with learning management system use. *Computer and Education*, 107(C), 1, pp. 27-146. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.009>
10. Duarte, J., García-Jimenez, E., McMonagle, S., Hansen, A., Gross, B., Szelei, N., Pinho, A.S. (2023). Research priorities in the field of multilingualism and language education: a cross-national examination. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 44 (1), pp. 50-64. DOI: <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1792475>
11. Dunlosky, J., Rawson, K.A., Marsh, E.J., Nathan, M.J., Willingham, D.T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*. 14 (1), pp. 4-58. DOI: <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
12. Filippi, R., Periche-Tomas, E., Papageorgiou, A., Bairaktari, O., Bright, P. (2020). Multilanguage acquisition and cognitive development. *The Oxford Handbook of Developmental Cognitive Neuroscience*. Kadosh, K.C. (Ed.). Oxford Academic. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198827474.013.20>
13. Hayashi, Y. (2019). Investigating effects of working memory training on foreign language development. *The Modern Language Journal*. 103, pp. 665-685. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12584>
14. Karousou, A., Nerantzaki, T. (2020). Phonological memory training and its effect on second language vocabulary development. *Second Language Research*. 38 (1), pp. 31-54. DOI: <https://doi.org/10.1177/0267658319898514>
15. Kinchin, I.M. (2014). Concept mapping as a learning tool in higher education: A critical analysis of recent reviews. *The Journal of Continuing Higher Education*. 62 (1), pp. 39-49. DOI: <https://doi.org/10.1080/07377363.2014.872011>
16. Mukoroli, J. (2011). *Effective vocabulary teaching strategies for the English for Academic Purposes ESL classroom*. Available at: https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1503&context=ipp_collection [Accessed 15 Jan. 2024].
17. Naeimi, M., Foo, T.C.V. (2015). Vocabulary acquisition through direct and indirect learning strategies. *English Language Teaching*. 8 (10), pp. 142-151. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n10p142>
18. Nugent Otter. (2020). *Otter for education* [Web and Mobile app]. Available at: <https://otter.ai/edu> [Accessed 15 Jan. 2024].
19. Pellicer-Sánchez, A. (2020). Expanding English Vocabulary Knowledge through Reading: Insights from Eye-tracking Studies. *RELC Journal*. 51 (1), pp. 134-146. DOI: <https://doi.org/10.1177/0033688220906904>

20. Schmidt, R.W. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in second language acquisition*. 14, pp. 357-385.
21. SocioCultural Research Consultants. (2023). *Dedoose [Web software]*. Available at: <https://www.dedoose.com/> [Accessed 15 Jan. 2024].
22. Susanto, A. (2017). The teaching of vocabulary: A perspective. *Journal KATA*. 1 (2), pp. 182-191. DOI: <https://doi.org/10.22216/jk.v1i2.2136>
23. Tapia, J.L., Duñabeitia, J.A. (2021). Improving language acquisition and processing with cognitive Stimulation. *Frontiers in Psychology*. 12. Article 663773. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.663773>
24. Zarifi, A., Azizinezhad, Z. (2020). Vocabulary learning and retention: Cognitive load framework on trial. *Porta Linguarum. An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*. 33, pp. 265-278. DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.vi33.26660>

The article was received by the editors 16.02.2024.

The article was recommended for printing 29.03.2024.

In cites: Borshchovetska V., Harbuza T., Durdas A., Semidotska V. (2024). Cognitive, linguistic, and methodological considerations in teaching professional vocabulary to information technology (IT) students. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 44, pp. 12-27. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-01> [in Ukrainian]

THE PROBLEM OF TEACHING SPEECH ACTIVITIES IN A FOREIGN LANGUAGE TO INTERNATIONAL LAW STUDENTS

Andriy Bochenkov

Assistant Professor, Language Training Department,
International Education Institute for Study and Research,
V.N. Karazin Kharkiv National University
(61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: perevod8149@ukr.net
orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8104-183X>

Tetiana Ivanova

Assistant Professor, Language Training Department,
International Education Institute for Study and Research,
V.N. Karazin Kharkiv National University
(61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: ivanova250765@gmail.com
orcid: <https://orcid.org/0009-0003-6520-3642>

The article explores the challenges and methodologies involved in teaching speech activities in English to students specializing in International Law at the School of Law. The problems are further complicated by the conditions of distance learning, which, on the one hand, exacerbate the teaching process, but on the other hand, offer facilitation as distance learning, by its nature, enhances interaction between students and teachers, granting flexibility in terms of both spatial and temporal dimensions. Among the many means of communication utilized, Zoom stands out as a prominent service for organizing online classes. The key factor in optimizing language skills is the use of a student-centered model. The current level of development of students' speaking skills in the target language does not meet modern educational requirements, which emphasizes the relevance of this issue. In the era of globalization, the main goal of teaching English is not just to master the language system or gain linguistic knowledge, but to master it as a means of communication. Creating favorable conditions for the development of students' communicative skills in a foreign language is one of the main tasks of the teacher. By recreating circumstances that are similar to those when native speakers acquire native language skills, students can immerse themselves in a similar environment, and this will contribute to the effective development of their speech skills.

Law students specializing in international law should have the communicative competence that will allow them to communicate effectively with both native speakers and people who use the language as a communication tool. In the absence of a natural language environment, teachers should build the educational process in accordance with a reasonably constructed model of educational and professional communication. A prerequisite for the creative use of the acquired language and speech material is communicative orientation in the process of teaching a foreign language.

Keywords: distance learning, language teaching, speech activities, student-centred approach.

Problem statement. The article addresses the challenge of teaching speech activities in English to students learning this language as a foreign one. The significance of this issue arises from the contemporary need to cultivate highly skilled, communicatively competent international professionals, particularly in the field of law. Enhancing the teaching of foreign languages in higher education institutions necessitates the integration of innovative methodologies, the establishment of conducive learning environments to unlock students' creative potential, and their active engagement in the language learning process.

The interaction between students and teachers in the learning process is facilitated by distance learning, recognized by scholars as an educational format where students and teachers are physically separated but maintain communication through various technological means. Among these tools, Zoom stands out as a service for organizing online classes. Its features include video and audio communication, screen sharing with sound, and a chat function for messaging.

This mode of education has gained significant traction in recent years due to its flexibility and accessibility, enabling learners to access educational resources and engage in coursework regardless of geographical location or time constraints.

Considering the global challenges posed by the Covid-19 pandemic and the ongoing war in Ukraine, the necessity and urgency of distance learning have become even more pronounced. As scholars like V. Kuharenko and V. Bondarenko have highlighted, the adoption of crisis or emergency distance learning strategies has been imperative for domestic educational institutions [4].

One of the critical factors that greatly enhances the development of students' skills and abilities in speech activity is the adopting of a student-centred model tailored to their interests and needs. This necessitates fundamental changes within the education system. The current level of development of students' speech skills in the target language does not meet the demands of modern education, underscoring the relevance of this issue.

Recent research and publications. Contemporary scholars highlight a shift in the primary objective of teaching in modern educational contexts. Rather than merely transmitting knowledge from teacher to student, as is done in the traditional training system where the central figure is the teacher, the emphasis is on optimizing foreign language instruction and actively engaging students as interested and proactive participants in the learning process. "The integration of innovative teaching practices entails a move away from traditional pedagogical approaches towards a student-centred model that prioritizes the interests and needs of learners" [6: 131].

It is worth noting that this transition from a teacher-centred to a student-centred educational system inevitably presents challenges and obstacles. Redistributing roles in the learning process and shifting the focus from the student as a passive recipient of knowledge to an active participant requires readiness on the part of both teachers and students. Students are expected to develop the ability to independently articulate goals, as well as to search for and identify optimal pathways to achieve them.

In the context of globalization, the primary objective of teaching English extends beyond mere mastery of the language system or acquisition of linguistic knowledge; rather, it aims to equip learners with the ability to effectively communicate. Paramount is creating an environment conducive to the development of students' communication skills in the foreign language they are studying. It is within such an environment that native speakers naturally acquire proficiency in their mother tongue. "While the issues of mastering native and foreign languages have been extensively discussed in methodological literature, it's important to note that these processes are distinct from each other" [5: 108].

Considering the training of international lawyers to meet contemporary demands, it is essential to emphasize that graduates of the School of Law specializing in "International Law" must possess

communicative competence. This entails the ability to communicate effectively in the target language with both native speakers and non-native speakers who use it as a second language. In the absence of a natural language immersion environment, English teachers play a crucial role in modelling appropriate verbal and non-verbal communication behaviours.

One essential condition for fostering students' ability to creatively utilize acquired language and speech materials is the communicative orientation of the foreign language teaching process. Regardless of the instructional context, the primary objective should be to cultivate students' proficiency in using language to accomplish communicative objectives. A fundamental principle underpinning communicative language teaching is the collaborative involvement of all participants in the educational process. This principle emphasizes the cooperation between students and teachers in defining language learning goals within a specific context, selecting optimal strategies to achieve these goals, choosing educational materials, and utilizing information and communication technologies tailored to the language learning process [2].

Additionally, other equally important principles of communicative language teaching include interactivity and a focus on students' interests and needs. These principles underscore the importance of collaborative engagement and joint activities between students and teachers as essential elements in fostering creative skills in the target language.

As mentioned earlier, a distinctive feature of the communicative approach to language teaching is its focus on developing students' ability to use accumulated linguistic knowledge and speech capabilities creatively and accurately to achieve communicative objectives [5].

Therefore, within the framework of communicative language teaching, the primary objective is to cultivate in students studying a foreign language as a speciality the capacity to employ learned linguistic and speech resources correctly, creatively, and appropriately to fulfil their communicative intentions. To accomplish these aims, it is imperative to enhance students' communicative engagement by involving them in verbal communication activities in the target language and encouraging the creative utilization of their linguistic and speech proficiency during real-life interactions.

Graduates of the School of Law specializing in “International Law” must acquire the ability to utilize the foreign language they are studying in verbal communication at the international and intercultural levels. This necessitates achieving language proficiency as close as possible to that of a native speaker with linguistic education. In contemporary settings, the integration of innovative methodologies into English teaching practices is essential to enhance the efficiency of training qualified specialists in the field of international law. The effectiveness of implementing innovations in the education system largely depends on the rational distribution of roles between participants in the learning process – students and teachers alike. Cooperation, mutual respect, and a shared awareness of responsibility for both the language learning process and its outcomes are pivotal factors contributing to the enhanced effectiveness of the English language teaching.

“The prevailing sentiment among specialists in the field of foreign language education is that we should shift our focus from language teaching to language acquisition” [1: 37]. This assertion holds relevance in contexts where a primary objective is to cultivate students’ capacity to engage as conscious, active, and proactive participants in the language learning process, empowering them to creatively utilize acquired materials during verbal communication.

The purpose of the article is to devise a methodology for fostering and enhancing speech activity skills and abilities in English among students of the School of Law specializing in “International Law”.

Presentation of the main research material. To cultivate students’ creative skills in English, it is essential to create conducive conditions that stimulate their creative activities. Students should have the ability to articulate their thoughts, opinions, and attitudes towards various issues, as well as be prepared to creatively utilize linguistic and speech capabilities during discussions [2].

Additionally, it is crucial to develop their capacity to respect the opinions and ideas of other participants, even those differing from their own.

The selection of educational materials plays a pivotal role in the English teaching process. These materials must adhere to specific methodological criteria. Textual materials should be authentic, engaging for students, and aligned with their age, educational, and intellectual levels. They should provide models of speech behaviour exhibited by native speakers in real-life situations, thereby serving as

significant motivational tools for enhancing language proficiency among students specializing in International Law at the School of Law.

Students should be actively engaged in activities aimed at fostering creative utilization of acquired linguistic and speech materials to achieve communicative goals. This developmental work should be integrated into all stages of language learning, with the educational process tailored to the specifics of each stage.

In the first year of the School of Law, the primary objective is to nurture students' creative skills at a foundational level. First-year students in the "International Law" speciality focus on studying the phonetic system of the English language, its pronunciation, and basic grammar (including parts of speech and types of questions) during the first semester. In the second semester, topics such as days of the week, numbers, countries and nationalities, personal information, family, and friends are covered.

Subsequently, the communicative roles of participants are clarified, and socio-cultural contexts are explored. Second-year undergraduates are supposed to study topics such as "My Family", "Online Meetings", "Seasons and Weather", "Foreign Languages in People's Lives", "My Favourite Day", "Countries and Languages", "My Working Day and Day Off", "Job and Profession", "City and Country Life", "Holidays", "The Place I Live In", and "Famous Inventions".

Furthermore, a distance course has been developed on the Moodle platform for second-year students, focusing on enhancing their English language communicative competence within the context of legal terminology and international law specifics. This course emphasizes the development of speaking, comprehension, and writing skills to enable students to effectively engage in academic and professional dialogues within the international legal domain.

Teaching English as a foreign language serves the practical purpose of cultivating communicative competence in foreign students at a level sufficient to address basic communicative tasks in socio-cultural and educational contexts. This entails developing skills and abilities in fundamental speech activities such as reading, writing, speaking, and listening, as well as utilizing language tools to implement specific speech behaviour tactics aimed at achieving the communicative goals of foreign students.

The primary objectives of this distance course include the formation of the following general competencies:

1. Ability for abstract thinking, analysis and synthesis.
2. Knowledge and comprehension of the subject area, along with an understanding of professional activities.
3. Capacity for learning and acquiring modern knowledge.
4. Proficiency in oral and written communication in foreign languages.
5. Application of knowledge in practical situations.
6. Adaptability and effective functioning in new situations, particularly within an international context.
7. Capability to work independently as well as in a team.
8. Competence in utilizing information and communication technologies.

In the subsequent stage, as the dialogic intentions of the speaker become progressively integrated into the sequence of statements within the communicative act, there is a planned development and enhancement of previously acquired creative skills to a higher level, both quantitatively and qualitatively.

For instance, in the third year of the School of Law, students are presented with topics such as “My Hobbies”, “The Films I Like”, “My Music Tastes”, “Clothes and Fashion”, “Cuisine of Your Country”, “Famous Personalities”, “Books and Reading”, “Sports in Our Life”, “Ukraine”, “Law”, “Crime”, etc. These topics aim to further develop and refine students’ communicative abilities while broadening their scope of discussion and analysis.

Conclusions. As highlighted throughout this study, the cultivation and enhancement of creative skills in a foreign language should be a continuous endeavour at all stages of teaching English. However, the emphasis on fostering creative skills in a foreign language becomes particularly significant during the senior years, aligning closely with the objectives of teaching the language as a speciality at this advanced stage.

At an advanced level, the primary aim of teaching a foreign language is to refine previously acquired skills and abilities while nurturing students’ creative capacities. To address this, we have devised a systematic methodological approach tailored to the needs of this student cohort at this stage of their training. This methodological framework, along with a corresponding set of tasks and exercises, is designed to elevate and refine existing skills to a higher level.

Central to our approach is a commitment to principles of communication, interactivity, and alignment of educational processes

with students' interests and needs – the foundational tenets of communicative language teaching. The implementation of our proposed teaching model aims to unlock students' creative potential and provide ample opportunities for enhancing their creative speech activity.

The essence of our developed system lies in constructing a methodology grounded in these principles of learning, fostering student motivation for more effective language acquisition, and utilizing a curated set of exercises focused on systematically teaching creative speech activity in English to students of the Faculty of Law specializing in International Law.

The prospect of further research lies in exploring the long-term effectiveness of the proposed methodology in enhancing students' communicative competence and creative language skills. Additionally, future studies could investigate the impact of incorporating technological advancements, such as virtual reality simulations, in language learning to further optimize students' proficiency in the field of International Law.

REFERENCES

1. Kuharenko, V.M., Bondarenko, V.V. (2020). *Ekstrene dystantsiine navchannia v Ukraini [Emergency distance learning in Ukraine]*. Kharkiv: Miska drukarnia [in Ukrainian].
2. Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of language. In: M. Bygate, P. Skehan, M. Swain (Eds.). *Task based learning: Language Teaching, Learning and Assessment*. London: Longman, pp. 23-48.
3. Gee, J.P. (2007). Pleasure, learning, video games and life: The projective stance. In: M. Knobel, C. Lankshvar (Eds.). *A New Literacy Studies Sampler*. New York: Peter Lang, pp. 95-114. DOI: <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.3.2>
4. Lynch, T. (2007). Learning from the transcripts of an oral communication task. *ELT Journal*. Oxford: Oxford University Press, No. 61/4, pp. 311-320. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccm050>
5. Perakylia, A. (2004). Conversation analysis. In: Y. Gianpietro Gobo, C. Seale, D. Sieveman (Eds.). *Qualitative Research Practice*. London: Sage, pp. 165-179.
6. Widdowson, H. (1989). Knowledge of Language and Ability for Use. *Applied linguistics*. 10/2, pp. 128-37.

The article was received by the editors 28.02.2024.

The article was recommended for printing 29.03.2024.

In cites: Bochenkov A., Ivanova T. (2024). The problem of teaching speech activities in a foreign language to international law students. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 44, pp. 28-37. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-02>

ПРОБЛЕМА НАВЧАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ПРАВНИКІВ

Андрій Боченко

старший викладач кафедри мовної підготовки
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(61022, Харків, Майдан Свободи, 4); e-mail: perevod8149@ukr.net;
orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8104-183X>

Тетяна Іванова

старший викладач кафедри мовної підготовки
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(61022, Харків, Майдан Свободи, 4); e-mail: ivanova250765@gmail.com;
orcid: <https://orcid.org/0009-0003-6520-3642>

Статтю присвячено дослідженню проблеми навчання мовленнєвої діяльності іноземною мовою студентів юридичного факультету, які вивчають міжнародне право. Особливу роль відіграють умови дистанційного навчання, які, з одного боку, ускладнюють цей процес, але, з іншого боку, сприяють йому, оскільки дистанційне навчання оптимізує взаємодію між студентами та викладачами, надаючи гнучкості як у просторовому, так і в часовому вимірах. Серед багатьох засобів комунікації, які використовуються у дистанційному навчанні, виділяється платформа Zoom.

Ключовим фактором в оптимізації мовленнєвих навичок та вмінь є використання моделі, що орієнтована на студента. Існуючий рівень розвитку мовленнєвих навичок студентів у цільовій мові не відповідає сучасним вимогам освіти, що підкреслює актуальність цього питання. В епоху глобалізації основна мета викладання англійської мови полягає не просто в засвоєнні мовної системи чи отриманні лінгвістичних знань, а в оволодінні нею як засобом комунікації. Створення сприятливих умов для розвитку комунікативних навичок студентів іноземною мовою є одним із основних завдань викладача. Шляхом відтворення обставин, що подібні до тих, коли носії мови набувають навичок рідної мови, студенти можуть зануритися в аналогічне середовище, і це сприятиме ефективному формуванню мовленнєвих умінь. Студенти юридичного факультету, які спеціалізуються на міжнародному праві, повинні мати комунікативну компетентність, яка

дозволить їм ефективно спілкуватися як з носіями мови, так і з людьми, які користуються нею як інструментом спілкування. За відсутності природного мовного середовища викладачі повинні будувати навчальний процес відповідно до доцільно побудованої моделі навчально-професійного спілкування. Необхідною умовою для творчого використання засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу є комунікативна орієнтація у процесі викладання іноземної мови.

Ключові слова: викладання мови, дистанційне навчання, мовленнєва діяльність, студентоцентрикований підхід.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кухаренко В.М., Бондаренко В.В. Екстрене дистанційне навчання в Україні: Монографія. Харків: Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.
2. Bygate M. Effects of task repetition on the structure and control of language / eds. M. Bygate, P. Skehan, M. Swain. *Task based learning: Language Teaching, Learning and Assessment*. London: Longman, 2001. P. 23-48.
3. Gee J.P. Pleasure, learning, video games and life: The projective stance / eds. M. Knobel, C. Lankshvar. *A New Literacy Studies Sampler*. New York: Peter Lang, 2007. P. 95-114. DOI: <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.3.2>
4. Lynch T. Learning from the transcripts of an oral communication task. *ELT Journal*. Oxford: Oxford University Press, 2007. No 61/4. P. 311-320. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccm050>
5. Perakylia A. Conversation analysis / eds. J.Y. Gianpietro Gobo, C. Seale, D. Sieveman. *Qualitative Research Practice*. London: Sage, 2004. P. 165-179.
6. Widdowson H. Knowledge of Language and Ability for Use. *Applied linguistics*. 1989. No 10/2. P. 128-137.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2024.

Статтю рекомендовано до друку 29.03.2024.

Як цитувати: Bochenkov A., Ivanova T. The problem of teaching speech activities in a foreign language to international law students. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2024. Вип. 44. С. 28-37. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-02>

ICT INTEGRATION IN EDUCATION: ALIGNING EXPERIENCES OF ESP LECTURERS IN ECONOMIC UNIVERSITIES

Oleh Zatserkovnyi

Assistant Professor, the Department of Modern European Languages,

State University of Trade and Economics,

(02156, Kyiv, 19, Kyoto Str.);

e-mail: o.zatserkovnyi@knute.edu.ua;

orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3236-4418>

In today's digital era, the integration of Information and Communication Technologies (ICT) into education is increasingly essential. This is vital for preparing students to meet the challenges of the modern workforce. This study investigates the experiences of English for Specific Purposes (ESP) lecturers in integrating ICT into the Economics curriculum. Its aim is to identify challenges, strategies, and opportunities for enhancing ICT integration in this context.

The study employs a mixed-methods approach. It combines survey data analysis with focus group discussions to explore lecturers' perspectives on ICT integration. The survey findings reveal a high level of confidence among lecturers in subject matter expertise and pedagogical knowledge. However, there's a notable gap in technological proficiency.

Results from the Kruskal-Wallis test indicated no statistically significant differences in teachers' ICT competence based on their academic degrees. However, significant differences were observed in the average scores for various components of ICT competence across different levels of work experience among the survey participants.

Focus group discussions highlight challenges such as limited access to ICT resources and inadequate institutional support. Additionally, they shed light on successful strategies for enhancing student engagement. These strategies include collaborative partnerships and innovative teaching methods.

The study underscores the pivotal role of integrating ICT into the Economics curriculum. It emphasizes the necessity for tailored professional development programs and institutional backing to tackle identified challenges and leverage opportunities for augmenting student learning outcomes.

The findings emphasize the significance of ongoing training workshops, access to up-to-date ICT tools and software, and collaborative engagements with seasoned colleagues. These aspects are crucial for facilitating the effective integration of ICT into the curriculum.

Keywords: *Economics curriculum, educational innovation, ESP lecturers, ICT integration, technology proficiency.*

Problem statement. The imperative to seamlessly integrate information and communication technologies (ICTs) into education, particularly within the domain of Economics curriculum, underscores the necessity for ESP lecturers to possess the requisite competencies in leveraging digital tools to enhance student learning [2;]. Effective integration of ICTs in pedagogy demands a nuanced fusion of technological proficiency, pedagogical insight, and subject matter expertise, a challenge not only for ESP lecturers but also for their educators [5]. Central to this discussion is the premise that a robust educational system equips graduates with the adaptability and lifelong learning skills essential for navigating a dynamic societal landscape [6].

Wood L. [18] assert that effective teaching precipitates meaningful learning outcomes. To equip ESP lecturers for success in their professional endeavours, it is imperative to furnish them with the requisite knowledge and skills [10]. Embedding technological pedagogy within professional development programs ensures that ESP lecturers gain hands-on experience and familiarity with instructional technologies, thereby enhancing their readiness to integrate these tools seamlessly into their teaching practices [10].

This study is motivated by the observed challenges faced by ESP lecturers in integrating technology into their teaching practices. While extant literature has examined various aspects of ESP lecturers' training experiences, there remains a dearth of research investigating how these experiences influence their ability to incorporate technology into teaching practices [7]. Therefore, this paper addresses this gap by examining the alignment of ESP lecturers' experiences with technology integration in their teaching practices. ESP lecturers encountered difficulties in adopting emerging technologies during their teaching experiences, owing to traditional training methods. Experience sharing meetings and author's observations found ESP lecturers' reluctance to utilise installed technology in classrooms, prompting attention to this issue.

Analysis of relevant research. The literature review provides a comprehensive examination of strategies aimed at enhancing ICT integration in education, particularly focusing on aligning the experiences of ESP (English for Specific Purposes) lecturers for integrating ICT into Economics curriculum education. The review

draws from a range of scholarly sources to shed light on the challenges and potential solutions concerning ICT integration in pedagogy [10; 12; 14].

The review underscores the significance of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework for ESP lecturers in effectively incorporating technology into teaching practices [8]. By synthesising qualitative evidence, Tondeur J. [16] propose six strategies to cultivate a conducive environment for ESP lecturers to enrich their experiences in technology integration. These strategies encompass role modelling, reflection, learning by design, collaboration, authentic experiences, and feedback.

Role modelling emerges as a critical strategy, emphasising the importance of ESP lecturers demonstrating proficient use of ICTs in teaching and learning contexts. However, the review highlights a significant challenge: the scarcity of ESP lecturers serving as effective role models due to limited exposure and competence in technology integration [10]. This finding underscores the need for targeted professional development initiatives to bridge this gap.

Reflection is identified as another pivotal strategy, enabling ESP lecturers to critically evaluate the benefits and limitations of ICT use in education [14]. By engaging in reflective practices, ESP lecturers can refine their instructional approaches and enhance their digital literacy skills. Nevertheless, the review underscores the time constraints faced by ESP lecturers in attending technology integration training, suggesting the need for more extensive support mechanisms and longer durations for practical experiences [7].

Learning by design emerges as a proactive approach to capacitate ESP lecturers, allowing them to select and design learning materials using digital technologies. However, the review notes a significant hindrance: the lack of relevant resources and opportunities for ESP lecturers to develop models independently [11]. This highlights the importance of institutional support and resource allocation to foster innovation and creativity among ESP lecturers.

Collaboration is identified as a valuable strategy for ESP lecturers, enabling them to work in groups to incorporate ICTs for learning [11]. However, the review underscores the necessity of formal partnerships with institutions to ensure consistency and coherence in technology integration practices (Supunya, 2023). Additionally, the potential of gamification in fostering collaboration and engagement among learners

is highlighted, suggesting innovative approaches to enhance student professional development initiatives [9].

Authentic experiences are emphasised as crucial for ESP lecturers, allowing them to apply technology skills in real-world settings [17]. Nevertheless, the review identifies a challenge: the limited opportunities for ESP lecturers to engage in authentic learning experiences due to curriculum constraints and resource limitations [3]. This underscores the need for flexible and adaptive curricular frameworks that prioritize experiential learning opportunities.

Feedback mechanisms are deemed essential for understanding ESP lecturers' digital competence development and addressing issues encountered in technology integration. However, the review underscores the importance of timely and meaningful feedback, suggesting a more active role for lecturers in facilitating discussions and providing guidance [3; 9]. Additionally, the review highlights the potential of peer feedback and dialogue to stimulate critical thinking and reflection among ESP lecturers [1].

Thus, the literature review provides valuable insights into the challenges and opportunities associated with enhancing ICT integration in education, particularly within the context of ESP lecturers in Economics curriculum education. By synthesising existing research findings, the review offers a foundation for future empirical investigations and professional development initiatives aimed at optimising technology integration practices in ESP pedagogy.

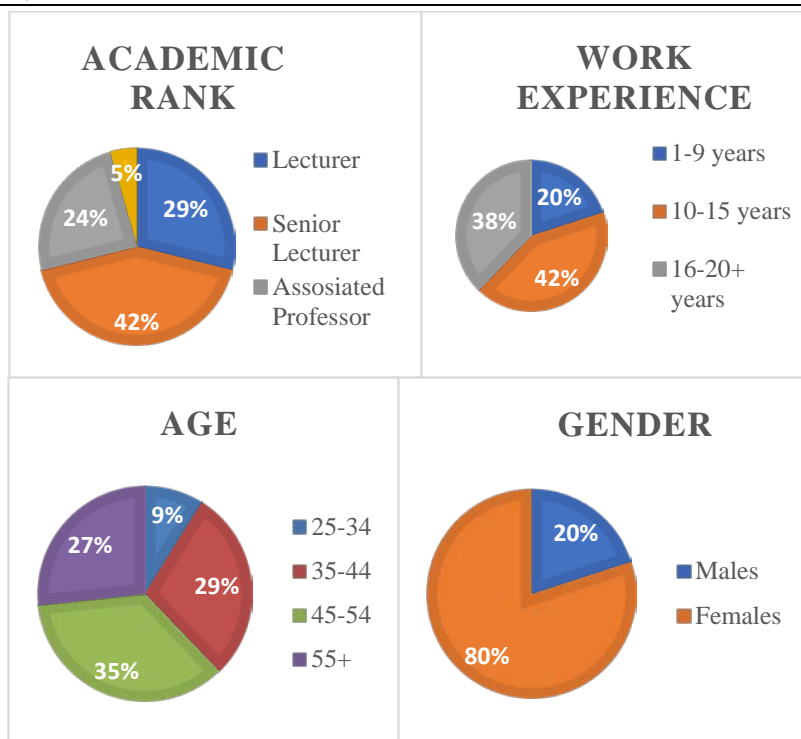
The aim of the study was to ascertain the degree to which the experiences of ESP lecturers (English Language) were aligned with the integration of Information and Communication Technologies (ICT) into foreign language curriculum for Economics curriculum programmes. The research questions guiding the investigation were as follows:

1. To what degree were ESP instructors provided with chances to conduct experiments involving ICTs?
2. What strategies were employed to enable ESP educators to incorporate technology into their teaching and learning methods?
3. To what degree did ESP instructors exhibit assurance and competence in employing ICTs during their teaching activities?
4. How can ESP lecturers describe the present state of integrating ICT (Information and Communication Technologies) into their teaching practices, considering challenges, successful strategies, and suggestions for improvement?

Research Methods. The study employed a mixed-methods approach, incorporating both quantitative and qualitative methodologies [4]. Quantitative data were gathered through the administration of the adopted TPACK survey questionnaire (see Appendix A, adapted from [12]), while qualitative insights were obtained through three focus group interviews (see Appendix B for the questionnaire). The survey data underwent descriptive statistical analysis to elucidate overall trends. Additionally, inferential statistics, particularly analysis of variance (the Kruskal-Wallis test), were employed to ascertain whether statistically significant differences existed in mean scores for various components of ICT competencies, including Technological Knowledge, Pedagogical Content Knowledge, Technology Pedagogical Knowledge, Technology Content Knowledge, and Technology Pedagogy Content Knowledge, across different lecturer cohorts delineated by varying levels of work experience and academic rank. The reliability of the TRACK tool was established by its authors [13], and Cronbach's α coefficient was computed to assess the reliability of the adopted TPACK survey questionnaire using scores obtained from the ESP lecturers' TPACK responses. The reliability analysis conducted using *Jamovi* software yielded a Cronbach's α value of .902 for the entire questionnaire, indicating high internal consistency and reliability of the research instrument.

Quantitative data analysis was conducted using *Jamovi* software (Version 2.2.5) (available at <https://www.jamovi.org>), while qualitative data from the focus group interviews were analysed using the trial version of the Atlas.ti web app (accessible via <https://atlasti.com/atlasti-web>). The interviews were utilized to elicit in-depth qualitative information. The survey questionnaire was distributed among ESP lecturers at the State University of Trade and Economics (SUTE), Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman (KNEU), and KROK University of Economics and Law. Stringent measures were implemented to ensure confidentiality and obtain informed consent from all participants. The research comprised three focus groups, each consisting of six ESP lecturers from a single university mentioned.

The study employed two sampling methods: stratified sampling for quantitative data and purposeful sampling for selecting focus groups. The survey sample comprised 45 ESP lecturers with varying genders, ages, work experience, and academic ranks (see multiple Picture 1).



Picture 1. Distribution of the Surveyed Sample by Gender, Age, Work Experience, and Academic Ranks

Рисунок 1. Розподіл досліджуваної вибірки за статтю, віком, досвідом роботи та науковими званнями

The three focus groups consisted of 18 participants, also characterised by diverse ages, work experience, and academic ranks. Ethical considerations for this study involved obtaining informed consent from all participants and ensuring the confidentiality of their responses. Additionally, measures were taken to protect the privacy and anonymity of the ESP lecturers involved in the research.

Presentation of the main research material. The study addressed the three research questions by analysing the survey data using descriptive statistical analysis. Additionally, the fourth research question was explored through conducting focus group discussions. The study findings are presented in two sections: the first section presents the survey results focusing on the first three research

questions, while the second section discusses the outcomes of the focus group discussions aimed at addressing the fourth research question.

The analysis of data from the descriptive statistics table sheds light on the research questions posed regarding the experiences of ESP instructors in integrating ICT into Economics curriculum:

RQ 1. To what degree were ESP instructors provided with chances to conduct experiments involving ICTs?

The data indicates that ESP instructors demonstrated high confidence in their subject matter expertise (CK1) and familiarity with subject-specific language and procedures (CK2), with mean scores of 5.00 for both variables. However, their perceived ability to improve content knowledge (CK3) was slightly lower ($M = 4.51$), suggesting room for enhancement. This may imply that while ESP instructors feel comfortable with their subject matter, there may be limited opportunities for them to experiment and innovate with ICTs in their teaching practices. This interpretation aligns with the need for initiatives aimed at providing ESP instructors with more opportunities for hands-on experimentation with ICT tools and technologies.

RQ 2. What strategies were employed to enable ESP educators to incorporate technology into their teaching and learning methods?

The data indicates that ESP instructors expressed high levels of agreement with statements related to pedagogical knowledge (PK), particularly in assessing student performance (PK1) and adapting teaching based on student understanding (PK2-PK7), as evidenced by mean scores ranging from 3.87 to 4.93. However, their confidence in technological knowledge (TK) and its application in teaching was relatively lower, with mean scores ranging from 1.96 to 2.93. This suggests a potential gap in strategies employed to empower ESP educators in incorporating technology into their teaching methods. Initiatives aimed at enhancing ESP instructors' technological proficiency, such as targeted training workshops, access to updated ICT equipment and software, and collaborative opportunities with colleagues experienced in ICT integration, may be warranted to bridge this gap effectively.

RQ 3. To what degree did ESP instructors exhibit assurance and competence in employing ICTs during their teaching activities?

The relatively lower mean scores for technological knowledge (TK) highlight a critical area for improvement in terms of ESP instructors' assurance and competence in employing ICTs during their teaching

activities. With mean scores ranging from 1.96 to 2.93, ESP instructors demonstrated lower levels of confidence in their technological knowledge compared to their confidence in subject matter expertise and pedagogical skills. This reveals systemic challenges and areas for improvement, and suggests a need for targeted interventions aimed at building ESP instructors' confidence and competence in leveraging ICTs effectively in their teaching practices. Measures such as providing guidance on selecting and implementing appropriate ICT tools, creating opportunities for collaborative learning, and sharing of best practices, and offering ongoing support and professional development in ICT integration may contribute to enhancing ESP instructors' assurance and competence in employing ICTs during their teaching activities.

The data presented in Table 1 depicts the results of the Kruskal-Wallis Test, utilised to ascertain whether statistically significant differences existed in mean scores for different components of ICT competencies among survey participants, considering their academic ranks. These components include Technological Knowledge, Pedagogical Content Knowledge, Technology Pedagogical Knowledge, Technology Content Knowledge, and Technology Pedagogy Content Knowledge.

Rank	χ^2	df	p	ϵ^2
Lecturer	34.0	34	0.468	1.000
Senior Lecturer	34.0	34	0.468	1.000
Associated Prof	34.0	34	0.468	1.000
Prof	34.0	34	0.468	1.000

Table 1. Results of the Kruskal-Wallis Test Based on Academic Rank-Related Data.

Таблиця 1. Результати тесту Крускала-Волліса на основі даних про академічне звання.

The results of the Kruskal-Wallis test reveal no statistically significant differences in ICT competencies among lecturers of different academic ranks, including Lecturer, Senior Lecturer, Associate Professor, and Professor. The test statistic (χ^2) for all groups is 34.0, with corresponding degrees of freedom (df) of 34, resulting in a p -value of 0.468 for each group. These p -values exceed the conventional significance threshold of 0.05, indicating that there is no evidence to reject the null hypothesis of no difference in mean scores among the academic rank groups. In essence, the Kruskal-Wallis test suggests that there are no significant variations in ICT competencies

based on academic rank within the sample. However, it's essential to interpret these findings cautiously and consider other factors that may influence ICT competencies, such as teaching experience, training opportunities, and individual aptitudes.

The information outlined in Table 2 illustrates the outcomes of the Kruskal-Wallis Test, employed to determine if there were statistically notable variances in mean ratings across various facets of ICT proficiencies among respondents, with consideration given to their levels of work experience.

Work Experience	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>	ϵ^2
1-9	52.0	34	0.028	1.000
10-15	19.0	34	0.033	1.000
16-20+	22.0	34	0.021	1.000

Table 2. Results of the Kruskal-Wallis Test Based on Working Experience-Related Data.

Таблиця 2. Результати тесту Крускала-Уолліса на основі даних про досвід роботи.

The results of the Kruskal-Wallis Test revealed statistically significant differences in mean scores for various components of ICT competencies across different levels of work experience among the survey participants. Specifically, for individuals with 1-9 years of work experience, the χ^2 value was 19.0 with a corresponding p-value of 0.028, indicating a significant difference. Similarly, participants with 10-15 years of work experience exhibited a χ^2 value of 52.0 and a p-value of 0.033, while those with 16-20+ years of work experience demonstrated a χ^2 value of 22.0 and a p-value of 0.021, both indicating significant differences. These findings suggest that varying levels of work experience may influence ICT competencies among ESP lecturers, highlighting the importance of considering experience levels when implementing training and support initiatives related to ICT integration in education.

Results Drawn from Focus Groups.

1. Description of ICT Integration in Teaching Practices.

Participants predominantly expressed negative sentiments regarding the integration of ICT (Information and Communication Technologies) into their teaching practices. They highlighted several challenges, including the lack of availability of technologies for interaction, insufficient computer laboratories on campus, limited internet access in

classrooms, and restricted availability of Wi-Fi for student use. Additionally, participants noted the inadequacy of hardware and software in lecture halls, often leading to situations where there are more students than available computers. Moreover, the absence of data projectors or smartboards in classes was cited as a common issue.

2. Main Challenges in ICT Integration.

Participants identified several key challenges encountered when attempting to integrate ICT into their teaching practices. One recurring issue highlighted was the need for self-directed learning to familiarise oneself with various technologies or technological tools before implementation. This requirement not only adds to the workload but also demands additional time and effort from educators. Additionally, concerns were raised regarding the financial aspect of ICT integration, particularly the necessity to pay subscription fees for using certain technologies. This financial burden may act as a barrier, especially for educators with limited resources or budget constraints.

3. Support or Resources.

The focus group participants expressed various opinions on the question regarding support or resources for enhancing ICT integration in the ESP curriculum:

a) More training workshops or courses on ICT integration.

Participants emphasized the importance of additional training workshops or courses focusing on ICT integration. They believed that such opportunities would be immensely beneficial, allowing them to enhance their understanding of various ICT tools and their effective integration into the ESP curriculum. Continuous professional development in this area was seen as essential to staying updated with the latest trends and best practices in educational technology.

b) Access to updated ICT equipment and software.

Access to updated ICT equipment and software was deemed crucial for effective integration into the ESP curriculum. Participants highlighted that having access to modern technologies and software would enable them to explore innovative teaching methods and provide engaging learning experiences for their students. They emphasized that with updated resources, they could better align their teaching practices with technological advancements, ultimately enhancing the quality of education delivered.

c) Collaborative opportunities with colleagues who are experienced in ICT integration.

The participants stressed the importance of collaborative opportunities with colleagues who have experience in ICT integration. They believed that such opportunities would greatly enhance their ability to effectively integrate ICT into the ESP curriculum. By sharing insights, strategies, and best practices, they felt they could learn from each other's experiences and leverage collective expertise to overcome challenges and maximize the benefits of ICT integration. They emphasised that collaborative partnerships foster a supportive learning environment and promote continuous improvement in teaching practices.

d) Guidance on selecting and implementing appropriate ICT tools for specific teaching goals.

Participants highlighted the need for guidance on selecting and implementing appropriate ICT tools tailored to specific teaching goals. They emphasised that clear guidance and support in choosing the right tools based on learning objectives and student needs would streamline the integration process and ensure alignment with educational goals. They stressed that having access to expert guidance would enable them to make informed decisions and optimise the use of ICT tools to enhance learning outcomes.

e) Other (please specify).

Additional support or resources suggested by participants included access to online repositories of educational resources, mentorship programs with experienced educators specialising in ICT integration, and opportunities for hands-on training sessions with ICT experts. Additionally, they mentioned that providing incentives or recognition for innovative ICT integration initiatives could incentivise educators to explore and implement new technologies in their teaching practices.

4. Successful Strategies for ICT Integration.

During the focus group discussion, ESP lecturers shared several successful experiences and strategies they have employed to integrate ICT effectively into their teaching within the realm of education in Economics. The following insights were provided:

1. Incorporation of Interactive Online Simulations: Some lecturers reported success in integrating interactive online simulations related to real-world economic scenarios into their teaching. These simulations allow students to apply theoretical concepts practically, enhancing their understanding of complex economic principles.

2. **Utilisation of Multimedia Presentations:** Lecturers highlighted the effectiveness of using multimedia presentations, such as videos and animations, to illustrate complex economic concepts visually. These visual aids help reinforce key ideas and make the content more accessible and engaging for students.

3. **Integration of Online Research Projects:** Several lecturers emphasised the success of integrating online research projects where students analyse economic data and trends. This approach encourages critical thinking and research skills while providing hands-on experience with real-world economic data.

4. **Utilisation of Online Discussion Forums and Collaborative Platforms:** Lecturers found value in utilising online discussion forums and collaborative platforms for group projects. These platforms foster peer-to-peer learning and collaboration, allowing students to explore diverse perspectives on economic issues.

5. **Incorporation of Online Quizzes and Interactive Exercises:** Lecturers reported success in integrating online quizzes and interactive exercises into their lessons to assess student understanding in real-time. These tools provide immediate feedback to students and help identify areas where additional support may be needed.

6. **Implementation of Flipped Classroom Approaches:** Some lecturers found success in implementing flipped classroom approaches, where students engage with online lectures or resources before class. This approach allows for more interactive discussions, problem-solving activities, and application of concepts during class time.

7. **Utilisation of Educational Apps and Gamified Platforms:** Lecturers highlighted the effectiveness of using educational apps and gamified platforms to reinforce economic concepts and principles. These tools add an element of fun and competition while promoting active learning and retention of key concepts.

8. **Integration of Virtual Guest Lectures and Webinars:** Lecturers found value in hosting virtual guest lectures or webinars with industry experts in economics. This provides students with valuable insights into real-world applications of economic theory, bridging the gap between theory and practice.

9. **Creation of Multimedia Presentations and Infographics:** Several lecturers reported success in creating multimedia presentations or infographics to visually represent complex economic data or theories.

These visual aids cater to different learning styles and enhance comprehension of abstract concepts.

10. Exploration of Social Media Platforms: Some lecturers experimented with incorporating social media platforms into their teaching, such as creating class groups on professional networking sites. This facilitated communication, collaboration, and knowledge sharing among students outside of the classroom.

5. Additional Assistance or Initiatives.

During the focus group discussion, ESP lecturers articulated several ideas and suggestions regarding additional assistance or initiatives that the university or educational institution could provide to support effective integration of ICT into Economics curriculum:

1. Dedicated ICT Training Programmes: Lecturers underscored the need for the establishment of dedicated training programs or workshops focused on ICT integration tailored to the specific needs of ESP lecturers. These programs would address various aspects of educational technology, ranging from basic ICT skills to advanced pedagogical strategies for incorporating technology into teaching.

2. Access to Specialised ICT Support: Participants emphasized the importance of specialised ICT support services within the university or educational institution. This support would encompass technical assistance, troubleshooting, and guidance on effectively integrating ICT tools and resources into teaching practices.

3. Investment in Up-to-Date ICT Infrastructure: Lecturers advocated for investment in up-to-date ICT infrastructure, including hardware, software, and network infrastructure. This investment would ensure access to modern computers, multimedia projectors, interactive whiteboards, and high-speed internet connectivity in classrooms and lecture halls.

4. Development of Digital Learning Resources: Participants highlighted the need for the development of digital learning resources specifically designed for Economics curriculum. This could involve the creation of interactive e-learning modules, multimedia presentations, online simulations, and digital textbooks tailored to the subject matter and curriculum requirements.

5. Promotion of Collaboration and Knowledge Sharing: Lecturers stressed the importance of promoting collaboration and knowledge sharing among colleagues regarding ICT integration. This could be achieved through the establishment of communities of practice, online

forums, or collaborative platforms where lecturers can exchange ideas, share best practices, and collaborate on ICT-enhanced teaching projects.

6. Recognition and Incentives for Innovation: Participants suggested the implementation of recognition programs or incentives to encourage innovation in ICT integration. This could include awards, grants, or professional development opportunities for lecturers who demonstrate outstanding achievements in leveraging technology to enhance teaching and learning outcomes.

7. Integration of ICT in Institutional Policies and Practices: Lecturers proposed the integration of ICT integration goals and strategies into institutional policies and practices. This would involve aligning strategic plans, curriculum frameworks, and assessment criteria to promote the systematic integration of ICT across all aspects of Economics curriculum.

8. Support for Research and Evaluation: Participants emphasised the need for support for conducting research and evaluation studies to assess the effectiveness of ICT integration initiatives. This could involve providing funding, resources, and expertise to conduct rigorous research studies, evaluate the impact of ICT interventions, and identify areas for improvement.

9. Professional Development Opportunities: Lecturers underscored the importance of ongoing professional development opportunities focused on ICT integration. This could include access to conferences, seminars, webinars, and online courses covering emerging trends, innovative practices, and research findings related to ICT-enhanced teaching and learning in Economics curriculum.

Conclusions. The findings of this study shed light on the present situation of ICT integration in Economics curriculum and provide valuable insights into the challenges and opportunities faced by ESP lecturers in this domain. Through a mixed-methods approach incorporating survey data analysis and focus group discussions, several key conclusions can be drawn. Firstly, the survey results revealed a high level of confidence among ESP lecturers in their subject matter expertise and pedagogical knowledge. However, there was a notable gap in technological knowledge and proficiency, indicating a need for targeted professional development initiatives to enhance lecturers' ICT competencies. This highlights the importance of continuous training workshops, access to updated ICT equipment and software, and collaborative opportunities with experienced colleagues to support effective ICT integration into the curriculum. Secondly, the focus group

discussions underscored the significant challenges faced by lecturers in integrating ICT into their teaching practices. Issues such as limited access to ICT resources, inadequate infrastructure, and the lack of institutional support emerged as prominent barriers. Addressing these challenges requires a multifaceted approach, including investment in ICT infrastructure, provision of technical support services, and the development of digital learning resources tailored to Economics curriculum. Furthermore, the focus group discussions provided valuable insights into successful strategies and experiences of ICT integration shared by ESP lecturers. Collaborative partnerships, innovative teaching methods, and the use of digital learning resources were highlighted as effective approaches to enhance student engagement and learning outcomes. Leveraging these strategies can help overcome barriers to ICT integration and create more conducive learning environments for students. Overall, this study underscores the critical role of ICT integration in enhancing Economics curriculum and preparing students for the demands of the digital age. By addressing the identified challenges and capitalising on the opportunities highlighted in this research, educational institutions can foster a culture of innovation and excellence in ICT integration, ultimately enriching the learning experience for ESP students and preparing them for success in today's digital economy. Further research is needed to explore additional factors influencing ICT adoption and its impact on student learning outcomes.

Future studies could investigate the effectiveness of specific ICT tools and strategies in enhancing student engagement and academic performance, as well as the role of institutional policies and support mechanisms in facilitating ICT integration. Additionally, longitudinal studies tracking the long-term effects of ICT integration on student success and employability could provide valuable insights for educational stakeholders and policymakers.

REFERENCES

1. Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351040143>
2. Brianza, E., Schmid, M., Tondeur, J., Petko, D. (2023). The digital silver lining of the pandemic: The impact on preservice teachers' technological knowledge and beliefs. *Education and Information Technologies*, 29, pp. 1591-1616. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11801-w>

3. Bui, H.P. (2022). Students' and teachers' perceptions of effective ESP teaching. *Heliyon*, 8 (9), Article e10628. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10628>
4. Creswell, J.W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage. Available at: <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/10/Creswell-Cap-10.pdf>.
5. Cubeles, A., Riu, D. (2018). The effective integration of ICTs in universities: the role of knowledge and academic experience of professors. *Technology, Pedagogy and Education*, 27 (3), pp. 339-349. DOI: 10.1080/1475939X.2018.1457978
6. Green, C., Mynhier, L., Banfill, J., Edwards, P., Kim, J., Desjardins, R. (2020). Preparing education for the crises of tomorrow: A framework for adaptability. *International Review of Education*, 66, pp. 857-879. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09878-3>
7. Habibi, A., Razak, R.A., Yusop, F.D., Mukminin, A., Yaqin, L.N. (2020). Factors affecting ICT integration during teaching practices: A multiple case study of three Indonesian universities. *Qualitative Report*, 25 (5), pp. 1127-1144. DOI: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4150>
8. Koehler, M.J., Mishra, P., Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193 (3), pp. 13-19. DOI: <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>
9. Nozhovnik, O., Harbuza, T., Teslenko, N., Okhrimenko, O., Zalizniuk, V., Durdas, A. (2023). Chatbot gamified and automated management of L2 learning process using smart sender platform. *International Journal of Educational Methodology*, 9 (3), pp. 615-632. DOI: <https://doi.org/10.12973/ijem.9.3.615>
10. Oubibi, M., Zhao, W., Wang, Y., Zhou, Y., Jiang, Q., Li, Y., Qiao, L. (2022). Advances in research on technological, pedagogical, didactical, and social competencies of preservice TCFL teachers. *Sustainability*, 14 (4), Article 2045. DOI: <https://doi.org/10.3390/su14042045>
11. Rivera, E.S., Garden, C.L.P. (2021). Gamification for student engagement: a framework. *Journal of Further and Higher Education*, 45 (7), pp. 999-1012. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1875201>
12. Rosenberg, J. (2012). *Assessing Teachers' TPACK*. TRACK ORG. Available at: <https://matt-koehler.com/tpack2/assessing-teachers-tpack/>
13. Schmidt, D.A., Baran, E., Thompson, A.D., Koehler, M.J., Mishra, P., Shin, T. (2014). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42 (2), pp. 123-149. DOI: <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544>
14. Su, Y. (2023). Delving into EFL teachers' digital literacy and professional identity in the pandemic era: Technological Pedagogical Content

- Knowledge (TPACK) framework. *Heliyon*, 9 (6). Article e16361. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16361>
15. Supunya, N. (2023). A systematic review on ESP Teachers: Current focus, collaboration, and sustainability. *REFlections*, 30 (2), pp. 287–317. DOI: <https://doi.org/10.61508/refl.v30i2.267295>
 16. Tondeur, J. (2018). Enhancing future teachers' competencies for technology integration in education: Turning theory into practice. *Seminar. Net*, 14 (2), pp. 216-224. DOI: <https://doi.org/10.7577/seminar.2981>
 17. Tymbay, A. (2022). Balancing authentic content and “hot topic” discussions in an ESP classroom. *ESP Today*, 10 (2), pp. 310-328. DOI: <https://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.2.6>
 18. Wood, L.N., Vu, T., Bower, M., Brown, N., Skalicky, J., Donovan, D., Loch, B., Joshi, N., Bloom, W. (2011). Professional development for teaching in higher education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 42 (7), pp. 997-1009. DOI: <https://doi.org/10.1080/0020739X.2011.608864>

Appendices

Appendix 1: TPACK Survey questionnaire (adapted from Rosenberg, 2012)

Demographic information:

Indicate information that applies to you:

Gender: Male Female

Age: 25-34; 35-44; 45-54; 55+

Work Experience: 1-9; 10-15; 16-20+

Academic Rank: Lecturer; Senior Lecture; Associated Professor;

Professor.

Please indicate the extent to which you agree with each of the following statements on a scale of 5= Strongly Agree, 4 = Agree, 3 = Not Sure, 2= Disagree, 1= Strongly Disagree.

Content Knowledge (CK)

CK1. I am confident in the subject matter I teach.

CK2. I am familiar with the language, notation, and procedures unique to the subjects I teach.

CK3. I continuously enhance my content knowledge in the subject areas I teach.

Pedagogical knowledge (PK)

PK1. I am proficient in assessing student performance in the classroom.

PK2. I can adjust my teaching methods based on student understanding.

PK3. I can adapt my teaching style to accommodate diverse learners.

PK4. I employ various methods to assess student learning.

PK5. I utilise a range of teaching approaches in my classroom.

PK6. I am knowledgeable about common student misconceptions.

PK7. I effectively organise and manage classroom learning activities.

Technological Knowledge (TK)

TK1. I am resourceful in troubleshooting technical issues when using digital technology.

TK2. I quickly learn to use new digital technologies.

TK3. I regularly experiment with different software applications.

TK4. I possess knowledge of various digital technologies.

TK5. I have the technical skills necessary to integrate digital technology into my teaching.

TK6. I have had ample opportunities to work with diverse digital technologies.

Pedagogical Content Knowledge (PCK)

PCK1. I know a variety of teaching methods that are suitable for teaching subject content.

PCK2. I can adjust my teaching to make it more inclusive.

PCK3. I know how to develop effective lessons that match syllabus defined learning outcomes.

PCK4. I know how to develop efficient lessons that will help to ensure that all topics are completed in the required time.

Technology Pedagogical Knowledge (TPK)

TPK1. I can select effective teaching strategies to guide student learning in my subject areas.

TPK2. I create opportunities for individualised learning using digital technology.

TPK3. I facilitate online discussions for student engagement.

TPK4. I promote online collaboration among students for project-based learning.

TPK5. I design online activities providing immediate feedback to students.

Technology Content Knowledge (TCK)

TCK1. I am acquainted with computer simulations and models to enhance student understanding.

TCK2. I utilise animations or videos to clarify complex concepts.

TCK3. I employ mind mapping or concept mapping software to illustrate relationships between concepts.

Technology Pedagogy Content Knowledge (TPCK)

TPCK1. I integrate pedagogy and technology to align with the content being taught.

TPCK2. I leverage technology to enhance the quality of lesson content.

TPCK3. I design technology-enhanced lessons centered on student learning.

TPCK4. I create lessons accommodating students of varying abilities.

TPCK5. I develop technology-enhanced lessons allowing students to learn at their own pace.

TPCK6. I utilise digital technology to foster active student engagement.

TPCK7. I employ technology to streamline lesson delivery while achieving learning outcomes.

TPCK8. I utilise technology to provide students with rehearsal and practice activities offering immediate feedback.

Appendix B. Focus Group Questionnaire

1. How would you describe the situation with integrating ICT (Information and Communication Technologies) into your teaching practices?
2. What are the main challenges you face when attempting to integrate ICT into your teaching practices?
3. In your opinion, what support or resources would be most helpful for enhancing your ability to integrate ICT effectively into the ESP curriculum? Choose one or some suggested options below and provide your reasoning.
 - a) More training workshops or courses on ICT integration.
 - b) Access to updated ICT equipment and software.
 - c) Collaborative opportunities with colleagues who are experienced in ICT integration.
 - d) Guidance on selecting and implementing appropriate ICT tools for specific teaching goals.
 - e) Other (please specify).
4. Can you share any successful experiences or strategies you've used for integrating ICT into your teaching within the context of Economics curriculum education?
5. What additional assistance or initiatives do you believe the university or educational institution could provide to support ESP lecturers in effectively integrating ICT into Economics curriculum education?

The article was received by the editors 28.02.2024.

The article was recommended for printing 29.03.2024.

In cites: Zatserkovnyi O. (2024). ICT integration in education: aligning experiences of ESP lecturers in economic universities. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 44, pp. 38-59. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-03>

**ІНТЕГРАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТУ: ВИВЧЕННЯ ДОСВІДУ ВИКЛАДАЧІВ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ (ESP)
В ЕКОНОМІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ**

Олег Зацєрковний

старший викладач кафедри сучасних європейських мов

Державного торговельно-економічного університету

(02156, Київ, вул. Кіото, 19);

e-mail: o.zatserkovnyi@knu.edu.ua;

orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3236-4418>

У сучасну цифрову епоху інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіту набуває все більшого значення для підготовки студентів до викликів сучасного ринку праці. Ця наукова студія аналізує досвід викладачів англійської мови за професійним спрямуванням (ESP) у контексті інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у сферу економічної освіти з метою виявлення викликів, розгляду стратегій та оцінки можливостей їх ефективного впровадження. Використовуючи змішаний методологічний підхід, дослідження комбінує аналіз результатів опитувань і дискусій у фокус-групах щодо поглядів викладачів на інтеграцію ІКТ у навчальний процес. Результати опитування свідчать про високий рівень упевненості викладачів у власній компетентності та педагогічних знаннях у поєднанні з помітною прогалиною в технологічних навичках. Результати тесту Крускала-Уолліса показали відсутність статистично значущих відмінностей в ІКТ-компетентності викладачів за їх вченими ступенями (викладач, старший викладач, доцент, професор). Однак були виявлені статистично значущі відмінності в середніх балах за різними компонентами ІКТ-компетентності на різних рівнях досвіду роботи серед учасників опитування. Обговорення у фокус-групах розкривають такі проблеми, як обмежений доступ до ресурсів ІКТ та недостатня інституційна підтримка. Проаналізовано успішні стратегії підвищення залученості студентів за допомогою партнерства та інноваційних методів викладання. Дослідження підкреслює ключову роль інтеграції ІКТ у навчальні програми з економіки та наголошує на необхідності розробки спеціалізованих програм професійного розвитку та інституційної підтримки для подолання виявлених викликів і використання можливостей для покращення результатів навчання студентів. Такі висновки підкреслюють важливість постійних навчальних семінарів, доступу до сучасних ІКТ-інструментів та програмного забезпечення, а також співпраці з досвідченими колегами для сприяння ефективній інтеграції ІКТ у навчальні програми.

Ключові слова: викладачі англійської мови за професійним спрямуванням, володіння технологіями, економічна освіта, інтеграція ІКТ, освітні інновації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Alexander R. A dialogic teaching companion. Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351040143>
2. Brianza E., Schmid M., Tondeur J., Petko D. The digital silver lining of the pandemic: The impact on preservice teachers' technological knowledge and beliefs. *Education and Information Technologies*. 2023. № 29. P. 1591-1616. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11801-w>
3. Bui H.P. Students' and teachers' perceptions of effective ESP teaching. *Heliyon*. 2022. № 8:9. Article e10628. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10628>

4. Creswell J.W. Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage, 2013. URL: <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/10/Creswell-Cap-10.pdf>.
5. Cubeles A., Riu D. The effective integration of ICTs in universities: the role of knowledge and academic experience of professors. *Technology, Pedagogy and Education*. 2018. № 27:3. P. 339-349. DOI: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1457978>
6. Green C., Mynhier L., Banfill J., Edwards P., Kim J., Desjardins R. Preparing education for the crises of tomorrow: A framework for adaptability. *International Review of Education*. 2020. № 66. P. 857-879. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09878-3>
7. Habibi A., Razak R.A., Yusop F.D., Mukminin A., Yaqin L.N. Factors affecting ICT integration during teaching practices: A multiple case study of three Indonesian universities. *Qualitative Report*. 2020. № 25:5. P. 1127-1144. DOI: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4150>
8. Koehler M.J., Mishra P., Cain W. What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Journal of Education*. 2013. № 193:3, P. 13-19. DOI: <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>
9. Nozhovnik O., Harbuza T., Teslenko N., Okhrimenko O., Zalizniuk V., Durdas A. Chatbot gamified and automated management of L2 learning process using smart sender platform. *International Journal of Educational Methodology*. 2023. № 9:3. P. 615-632. DOI: <https://doi.org/10.12973/ijem.9.3.615>
10. Oubibi M., Zhao W., Wang Y., Zhou Y., Jiang Q., Li Y., Qiao L. Advances in research on technological, pedagogical, didactical, and social competencies of preservice TCFL teachers. *Sustainability*. 2022. № 14:4. Article 2045. DOI: <https://doi.org/10.3390/su14042045>
11. Rivera E.S., Garden C.L.P. Gamification for student engagement: a framework. *Journal of Further and Higher Education*. 2021. № 45:7. P. 999-1012. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1875201>
12. Rosenberg J. Assessing Teachers' TPACK. TRACK ORG, 2012. URL: <https://matt-koehler.com/tpack2/assessing-teachers-tpack/>
13. Schmidt D.A., Baran E., Thompson A.D., Koehler M.J., Mishra P., Shin T. Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*. 2014. № 42:2. P. 123-149. DOI: <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544>
14. Su Y. Delving into EFL teachers' digital literacy and professional identity in the pandemic era: Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework. *Heliyon*. 2023. № 9:6. Article e16361. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16361>

15. Supunya N.A. Systematic review on ESP Teachers: Current focus, collaboration, and sustainability. *REFlections*. 2023. № 30:2. P. 287-317. DOI: <https://doi.org/10.61508/refl.v30i2.267295>
16. Tondeur J. Enhancing future teachers' competencies for technology integration in education: Turning theory into practice. *Seminar. Net*. 2018. № 14:2. P. 216-224. DOI: <https://doi.org/10.7577/seminar.2981>
17. Tymbay A. Balancing authentic content and "hot topic" discussions in an ESP classroom. *ESP Today*. 2022. № 10:2. P. 310-328. DOI: <https://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.2.6>
18. Wood L.N., Vu T., Bower M., Brown N., Skalicky J., Donovan D., Loch B., Joshi N., Bloom W. Professional development for teaching in higher education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 2011. № 42:7, P. 997-1009. DOI: <https://doi.org/10.1080/0020739X.2011.608864>

Стаття надійшла до редакції 28.02.2024.

Статтю рекомендовано до друку 29.03.2024.

Як цитувати: Zatserkovnyi O. (2024). ICT integration in education: aligning experiences of ESP lecturers in economic universities. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2024. Вип. 44. С. 38-59. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-03>

EFFECTIVE TECHNIQUES FOR DEVELOPING ADVANCED VOCABULARY SKILLS IN ENGLISH LANGUAGE

Yuliya Kovalenko

PhD in Educational, Pedagogical Sciences, Associate Professor,
the Department of Ukrainian and Foreign Languages, Kharkiv State Academy
of Physical Culture (61058, Kharkiv, 99 Klochkivska Str.);

e-mail: julawa09@gmail.com;

orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5736-4249>

The present paper is dedicated to developing advanced vocabulary skills in English. Mastering vocabulary is paramount for English language learners who strive for fluent and accurate communication. This article examines the importance of advanced vocabulary skills for language acquisition and the challenges of students' vocabulary development. Based on current research results from prominent scientists, the article summarizes insights into effective techniques for developing advanced vocabulary skills. The study highlights the diverse role of vocabulary in language mastery and its impact on academic and professional success. It highlights the importance of tailored strategies for vocabulary teaching, including contextual learning, semantic mapping, morphological awareness, incidental learning, and vocabulary games and activities. Additionally, the article examines cutting-edge technology-enhanced vocabulary learning strategies, such as online resources, mobile applications, and adaptive learning platforms, designed to improve students' vocabulary proficiency. Through a comprehensive review of the literature and analysis of current research, the article explains the challenges of vocabulary acquisition and the need for further investigation of its dimensions, reasons, and consequences. It emphasizes the need for educators to employ effective techniques that facilitate the development of advanced vocabulary skills in English language students. In summary, recognizing the importance of vocabulary in language acquisition and adopting innovative strategies for vocabulary development are essential steps to enable students to realize the full potential of language, promote academic and professional excellence, and embark on a journey of lifelong learning and personal growth.

Keywords: *developing technique, language acquisition, learning strategy, vocabulary skills*

Problem statement. Proficiency in vocabulary is an essential component of language mastery, particularly for English language

philological students who aspire to achieve fluency and accuracy in communication. Advanced vocabulary skills enable students to articulate ideas effectively, comprehend complex texts, and express themselves with precision. In academic and professional settings, a rich lexicon is a hallmark of intellectual prowess and linguistic sophistication. Therefore, educators must employ effective techniques that facilitate the development of advanced vocabulary skills among students of English language [9: 17].

The significance of advanced vocabulary skills cannot be overstated in the realm of the English language acquisition. Mastery of advanced vocabulary enhances students' ability to comprehend and produce sophisticated discourse in various domains, including academic research, professional communication, and literary analysis. Moreover, a robust vocabulary repertoire fosters critical thinking, creativity, and lexical flexibility, empowering students to convey nuanced meanings and engage in intellectual discourse with confidence and eloquence [6: 115].

Analysis of recent research and publications. Over the past two decades, prominent scholars have conducted extensive research and published works that provide valuable insights into effective techniques for developing advanced vocabulary skills in the English language learners. K. Folse (2004) revealed myths about teaching and learning second language vocabulary and proved that accurate communication depends largely on extensive knowledge of vocabulary, P. Nation (2008), D. Schmitt (2010), M. McCarthy (2010) claim that vocabulary learning strategies are one part of language learning strategies which in turn are part of general learning strategies.

N. Schmitt (2000), S. Thornbury (2002), R.J. Marzano, D.J. Pickering, & J.E. Pollock (2005) have made various attempts to classify vocabulary learning strategies employed by foreign and second language learners. Instances of such classifications are the taxonomies proposed by Y. Gu and R.K. Johnson (1996), S. Webb (2008), P. Meara (2009), A. J. Müller and P.A. Nation (2020).

Empirical inquiries conducted by Isabel L. Beck (2002), J. Baumann (2006), and W. Nagy (2007) demonstrate that there is a relationship between strategy use and success in second or foreign language learning. Nonetheless, it is crucial to emphasize that developing advanced vocabulary skills in the English language requires a more detailed examination. Despite being one of the central subjects of

research in modern methodology and linguistics, there remains a lack of consensus regarding its various dimensions, reasons, negative consequences, and interconnection between students' expectations and the obstacles they face during learning.

The aim of the article. Mastering advanced vocabulary skills is paramount for students pursuing higher education, particularly those in master's programs, as it plays a pivotal role in academic success, professional development, and effective communication. The author delves into the significance of advanced vocabulary skills for students across various disciplines and explores how proficiency in vocabulary enhances the learning experience and prospects in professional activity. *The purpose* of the article is to explicate and clarify valuable strategies to enhance vocabulary proficiency among English language students.

Presentation of the main research material. Previous studies have highlighted the importance of developing advanced vocabulary skills in future specialists. Vocabulary serves as the cornerstone of language acquisition, playing a pivotal role in every aspect of communication, comprehension, and expression [2: 6002].

Whether one is acquiring their first language or mastering a second language, the development of a rich and diverse vocabulary is fundamental to achieving fluency and proficiency. The present paper examines the multifaceted role of vocabulary in language acquisition and explores its significance in shaping linguistic competence and communicative ability.

The second language delineates vocabulary acquisition strategies into metacognitive, cognitive, memory, and activation strategies. Metacognitive strategies comprise selective attention and self-initiation strategies. Learners employing selective attention strategies demonstrate awareness of the salient vocabulary necessary for effective comprehension of a given text. Conversely, learners utilizing self-initiation strategies employ diverse methods to elucidate the meaning of unfamiliar vocabulary items.

Cognitive strategies, as classified by Y. Gu and R.K. Johnson, involve guessing techniques, adept utilization of dictionaries, and note-taking methods. Learners employing guessing strategies leverage their prior knowledge and linguistic contextual cues, such as grammatical structures, to infer word meanings [3: 650].

Memory strategies are bifurcated into rehearsal and encoding techniques. Rehearsal strategies encompass activities like word lists and

repetitive drills. Encoding strategies encompass various mnemonic methods including association, imagery, visual, auditory, semantic, and contextual encoding, along with morphological analysis involving prefixes, stems, and suffixes.

Activation strategies involve the practical utilization of newly acquired vocabulary in diverse contexts [7: 110]. For instance, learners may formulate sentences employing recently learned words. A tabulated summary of these strategies is presented below:

Strategy Type	Description
Metacognitive	Selective attention and self-initiation strategies
Cognitive	Guessing, dictionary use, and note-taking strategies
Memory	Rehearsal (word lists, repetition) and encoding (association, imagery, etc.)
Activation	Application of new words in different contexts, such as sentence formation

Vocabulary instruction refers to the deliberate and systematic teaching of words, their meanings, and their usage within a language. It involves various strategies and techniques aimed at enhancing learners' word knowledge and comprehension skills. Vocabulary instruction typically encompasses activities such as introducing new words, exploring their definitions and nuances, providing opportunities for contextual usage, and reinforcing retention through practice and repetition. Effective vocabulary instruction plays a crucial role in language acquisition and development, as a rich vocabulary facilitates communication, comprehension, and expression across various contexts.

Strategies for vocabulary instruction required for developing advanced vocabulary skills:

1. Contextual Learning. Students benefit from seeing how vocabulary is used in real-world contexts relevant to their academic and professional interests. For example, in a business English class, instructors can introduce business-related vocabulary within the context of case studies, simulations, or professionally oriented articles. This approach helps students understand how vocabulary is applied in their field of study and fosters deeper comprehension and retention. It provides a sample of a task for students of higher education at Kharkiv

State Academy of Physical Culture (KSAPC) in the discipline “Business English” as an example of contextual learning:

Read the extract of a company’s terms and conditions for its employees. Choose the correct heading for each section: Family and Health; Working Hours; Holidays.

Terms and conditions of employment

1 _____
The company operates a system of flexitime. All employees must be at work during the **core hours** of between 10 a.m. and 4 p.m. but they can start and finish work between the hours of 8 a.m. and 6 p.m. Employees must take their lunch break anytime between midday and 2 p.m. and this should not be less than 30 minutes long. Paid overtime must be done outside of the flexible working hours (e.g. before 8 a.m. or after 6 p.m.) and agreed in writing by your manager. The company also allows home-working (where **appropriate** to the employee’s roles and responsibilities) for up to a maximum of eight hours on one day a week. Requests to work from home must be made in writing to your manager.

2 _____
Full-time employees receive 25 working days’ holiday (not including public holidays) in a calendar year. **Annual leave** for part-time staff is calculated

according to the number of days worked per year. After five years of service, an employee can take an extra two days’ leave per year. Managers may accept requests for additional leave depending on your **circumstances**.

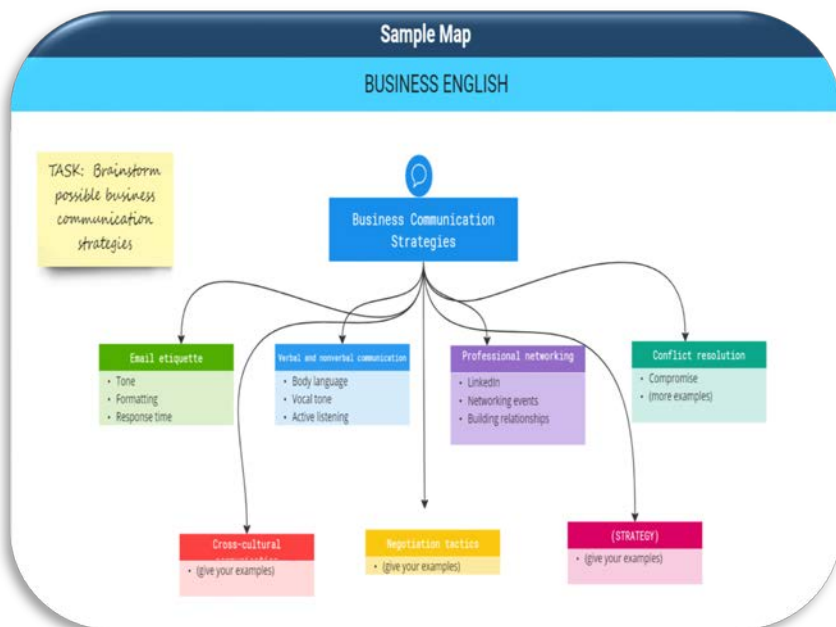
3 _____
Expectant mothers can take up to 52 weeks’ **maternity leave** at the following rates: 12 weeks of full pay, 27 weeks of **statutory pay** and an additional 13 weeks of unpaid leave. Fathers can take two weeks off for **paternity leave** at any time between the child’s birth until eight weeks afterwards.

For **sick leave**, employees receive full pay for a short-term illness up to 28 days. For longer-term illness, employees with over 24 months’ service will receive full pay for up to six months. Employees with under 24 months’ service receive statutory pay after 28 days. A medical certificate is required from your doctor if you are absent for more than five days.

Picture 1. Sample Task of Contextual Learning
Рисунок 1. Приклад завдання контекстного навчання

2. *Semantic Mapping*. Semantic mapping techniques can be used to explore the relationships between specialized terms within the field of business English and create a visual representation of these connections using semantic mapping techniques. Visual representations aid in

organizing complex concepts and facilitate the integration of new vocabulary into existing knowledge frameworks. A semantic Map example is given on the topic “Business Communication Strategies”:



Picture 2. Sample Task of Semantic Map
Рисунок 2. Приклад завдання «Семантична карта»

By creating a semantic map like the example above, students can visually organize and explore the relationships between various business communication strategies, enhancing their understanding of the topic and its associated vocabulary.

3. *Morphological Awareness.* Given the advanced level of students, lecturers can delve deeper into morphological analysis to enhance vocabulary acquisition. For example, students can analyze the morphological structure of words across different languages to identify common roots, prefixes, and suffixes. Understanding word formation processes equips students with the skills to decipher unfamiliar vocabulary encountered in academic texts and scholarly literature. The following tasks are used by students of KSAPC in the Business English classes on the topic “Performance”: *Complete the table with necessary adjective and noun forms (prefixes/suffixes).*

8 Complete this table of personal qualities with adjective forms and noun forms.

Adjective	Noun	Adjective	Noun
patient	patience	⁵ _____	efficiency
dedicated	¹ _____	enthusiastic	⁶ _____
² _____	motivation	punctual	⁷ _____
flexible	³ _____	⁸ _____	creativity
confident	⁴ _____	ambitious	⁹ _____

9 Complete these sentences with the correct form of a word from 8. Then work with a partner and say if the statements are true (T) or false (F) for you or your company, using a different form of the word.

Example: *It's not important for me to have flexible working hours.*

- It's important for me to have some flexibility in my working hours.
- I'm not a very _____ person – I always want everything to be done 'now'.
- _____ is one of my strong points – I'm never late for anything.
- I have a great deal of _____ in how my company is run and in its success.
- My company offers good incentives to ensure ongoing enthusiasm and _____ amongst the staff.
- My company is _____ to its employees and puts their needs before those of the customer.

Picture 3. Sample Task of Morphological Awareness

Рисунок 3. Приклад завдання з морфологічної обізнаності

4. Incidental Learning. Students benefit from exposure to authentic language input across various academic disciplines and professional domains. Teachers may incorporate authentic materials such as research articles, conference presentations, and industry reports into their curriculum to expose students to specialized vocabulary in their field. Additionally, encouraging students to engage with interdisciplinary literature broadens their vocabulary repertoire and enhances their ability to communicate effectively across diverse contexts.

Dogme teaching methodology in language education can involve incidental learning. Dogme language teaching emphasizes a conversation-driven approach, focusing on real-life communication and using authentic materials. In a Dogme classroom, language learning occurs naturally as students engage in meaningful interactions and


discussions rather than through predetermined lesson plans or materials [1].

Incidental learning occurs when learners acquire language or knowledge unintentionally, often as a byproduct of engaging in meaningful activities or interactions. In a Dogme classroom in Business English, students of Kharkiv State Academy of Physical Culture may encounter new vocabulary, grammar structures, or cultural insights incidentally while participating in discussions or activities related to their interests and experiences. For example, during a conversation about a recent news article learners may encounter unfamiliar words or expressions. Through context and interaction with their peers and the teacher, they can deduce the meaning of these new language items, leading to incidental learning. This is a completed lead-in task on the topic “Exchanging Contact Details” made by KSAPC students in Business English class who worked in pairs discussing the proposed statements in the exercises given:

Social Media Platforms

<p>Oleksiy : 7</p> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">instagram</div> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">facebook</div> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">skype</div> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">viber</div> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">telegram</div> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">linkedin</div>	<p>Alina : 9</p> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Instagram</div> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">TikTok</div> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Facebook</div> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">skype</div> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Slack</div> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">LinkedIn</div>
---	---

1) think about the social media platforms you are on, 2) look at the list and say what information you have in your profiles, 3) is there any information you decided not to put in your profile, give reasons why.



ALINA

1 How much information do you keep about your work contacts? Tick (✓) the type of information you keep.

<input checked="" type="checkbox"/> Email	<input type="checkbox"/> Website	<input checked="" type="checkbox"/> Work address
<input type="checkbox"/> Home address	<input checked="" type="checkbox"/> Mobile number	<input checked="" type="checkbox"/> Office number
<input type="checkbox"/> Home number	<input type="checkbox"/> Picture	<input type="checkbox"/> Name of spouse
<input type="checkbox"/> Name(s) of children	<input type="checkbox"/> Birthday	<input type="checkbox"/> Other?

OLEKSIY


1 How much information do you keep about your work contacts? Tick (✓) the type of information you keep.

<input checked="" type="checkbox"/> Email	<input type="checkbox"/> Website	<input checked="" type="checkbox"/> Work address
<input type="checkbox"/> Home address	<input checked="" type="checkbox"/> Mobile number	<input checked="" type="checkbox"/> Office number
<input type="checkbox"/> Home number	<input type="checkbox"/> Picture	<input type="checkbox"/> Name of spouse
<input type="checkbox"/> Name(s) of children	<input type="checkbox"/> Birthday	<input type="checkbox"/> Other?

Exchanging contact details

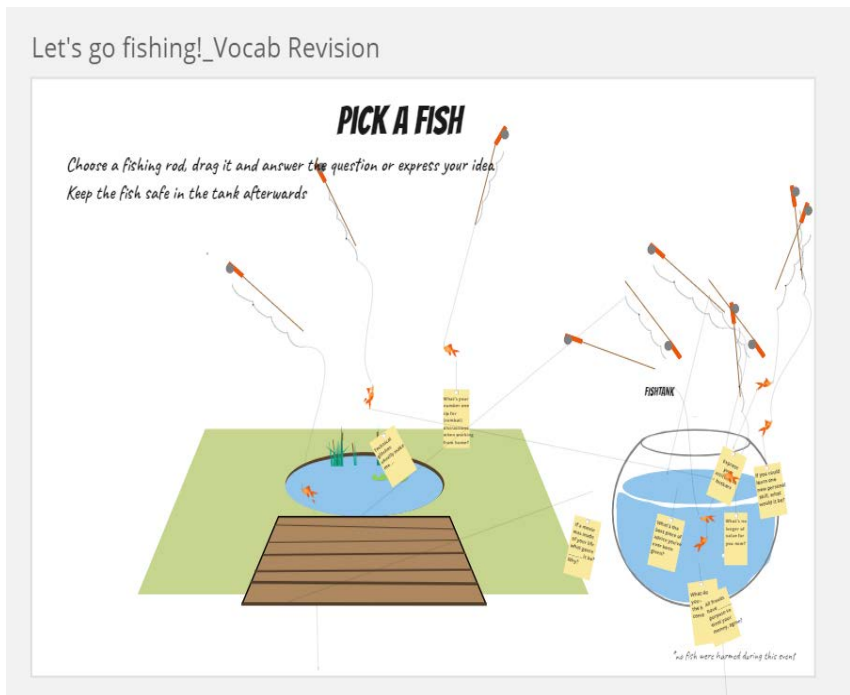
Drag the tick

Drag the tick



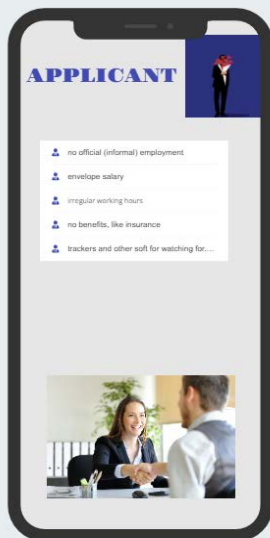
Picture 4. Sample Task of Incidental Learning
Рисунок 4. Приклад завдання ситуативного навчання

5. *Vocabulary Games and Activities*. Engaging students in interactive vocabulary games and activities fosters active participation and reinforces learning. For instance, in a language lab session, students participate in vocabulary jeopardy, where they compete to define and use advanced vocabulary terms in sentences related to their field of study. Incorporating technology-enhanced activities, such as online vocabulary quizzes or word association games, adds an element of fun and interactivity to vocabulary instruction for students [8: 132]. The following pictures with *Vocabulary Games and Activities* tasks show that there may be a wide range of vocabulary-based exercises in Business English lessons. KSAPC students engage in this type of activity with a particular interest, which significantly increases the efficiency of the educational process. The students are offered to play a game “Pick a Fish” and revise previously learned vocabulary units; work in groups, brainstorm Red Flags for the Employer and Applicant during the job interview; use online applications and do the matching task on the studied topic; fill in the table and guess as many idioms as they can for one minute looking at the pictures, etc.



Red Flags for Employers and Job Applicants

Group 1



Group 2



Picture 5. Sample Tasks of Vocabulary Games and Activities
Рисунок 5. Приклад лексичних ігор та активностей

Summarizing the tailored strategies for vocabulary instruction, it is important to note that educators can effectively support students in expanding their vocabulary repertoire, enhancing their language proficiency, and preparing them for success in their academic and professional endeavors by implementing any of the mentioned above strategies.

The author highlights the importance of cutting-edge technology-assisted vocabulary learning strategies specifically designed for students: online resources and digital tools for vocabulary acquisition; mobile applications for vocabulary development; adaptive learning platforms for personalized instruction, etc.

Kharkiv State Academy students are suggested to benefit from a wealth of online resources and digital tools that offer comprehensive

vocabulary-building materials. Platforms such as Quizlet, Vocabulary.com, and Memrise provide a wide range of vocabulary lists, flashcards, quizzes, and interactive exercises tailored to various academic disciplines and professional fields [10]. Additionally, websites like Merriam-Webster and Oxford Learner's Dictionaries offer authoritative definitions, examples, and usage notes to aid in vocabulary comprehension and retention. Incorporating these online resources into coursework allows students to access high-quality vocabulary materials anytime, anywhere, and customize their learning experience to suit their individual needs and preferences.

Mobile applications provide students with practical and easily accessible tools to improve their vocabulary on the go. Applications like Anki, Brainscape, and Quizlet offer mobile versions that allow students to review vocabulary flashcards, take quizzes, and track their progress using their smartphone or tablet. Additionally, language learning apps such as Duolingo, Babbel, and Rosetta Stone offer interactive lessons and activities aimed at vocabulary acquisition as part of language development. By using mobile applications, students can seamlessly integrate vocabulary learning into their everyday lives and use free moments to effectively improve their language skills.

Adaptive learning platforms utilize artificial intelligence and data-driven algorithms to deliver personalized instruction tailored to each student's learning needs and preferences. Platforms such as Coursera, Udemy, and Khan Academy offer adaptive courses and tutorials that dynamically adjust content and pacing based on students' performance and proficiency levels. Additionally, specialized platforms like Vocabulary.com and VocabSushi employ adaptive learning principles to assess students' vocabulary knowledge, identify areas for improvement, and deliver targeted practice activities and interventions [10]. By providing individualized feedback and adaptive scaffolding, these platforms empower students to optimize their vocabulary learning experience and achieve mastery at their own pace.

The author emphasizes the importance and convenience of all mentioned tools, applications, and platforms. All Business English classes at the Kharkiv State Academy of Physical Culture are conducted using cutting-edge technology-based means of interaction. For instance, all examples provided in the article are taken from the online platform Miro, which helped to create interactive tasks and ensure simultaneous online collaboration between the teacher and all

the students in the group. Here is how it looks on Miro, topic “First Impression”.

Picture 6. Example of Lesson in Miro
Рисунок 6. Приклад заняття на дошці Miro

By leveraging the power of modern technology-enhanced vocabulary learning, students can access a variety of resources, tools, and platforms to improve their vocabulary skills and deepen their language skills. Whether through online resources, mobile applications, or adaptive learning platforms, integrating technology into vocabulary instruction provides students flexibility, convenience, and personalized support in their pursuit of academic and professional excellence [5: 120].

Conclusion. The importance of advanced vocabulary skills in English language acquisition cannot be overemphasized. Mastery of an advanced vocabulary improves students' ability to understand and produce sophisticated discourse in diverse areas, including academic research, professional communication, and literary analysis. Additionally, a solid vocabulary repertoire promotes critical thinking, creativity, and lexical flexibility, enabling students to convey nuanced

meanings and engage in intellectual discourse with confidence and eloquence. While recent research by prominent scholars shed light on effective techniques for developing advanced vocabulary skills, there is still no consensus among English language learners on the various dimensions, reasons, negative consequences, and relationship between students' expectations and the obstacles they face during learning [6: 303].

The article emphasizes the multifaceted role of vocabulary in language acquisition and its significance in shaping linguistic competence and communicative ability [4: 158].

It is essential to note that proficiency in vocabulary is essential for academic achievement and professional success across various domains. In academic settings, a strong vocabulary is necessary for comprehending complex texts, writing coherent essays, and participating in classroom discussions. Therefore, using effective strategies and approaches in teaching and learning advanced vocabulary is crucial for students.

REFERENCES

1. Gnatenko, K., Kovalenko, J. (2018). The Peculiarities of the Method of Teaching Professional Lexical Material to Students of Sports Educational Institution. *Traektoriâ Nauki, Vol. 4, No. 6*, pp. 6001-6006. DOI: <https://doi.org/10.22178/pos.35-6> [in Ukrainian].
2. Karpets, L., Kovalenko, Yu., Hnatenko, K. (2023). The language component in the formation of the professional culture of future physical education teachers and coaches. *Transcarpathian Philological Studies. Vol. 1, No 28*, pp. 156-160. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.28.1.29> [in Ukrainian].
3. Kopylova, O., Titarenko, O. (2021). The formation of language competence of foreign students-economists by means of distance technologies. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations. Vol. 38*, pp. 111-123. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2021-38-08>
4. Dogme. *Teaching English, British Council*. Available at: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/d-h/dogme> [Accessed 14 Jan. 2024].
5. Gu, Y., Johnson, R.K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning. 46 (4)*, pp. 643-679.
6. Kovalenko, J. (2021). Professional Training of Future Sports Managers: International Experience. *Zeszyty Naukowe Wyzszej Szkoły Technicznej w*

- Katowicach*. Polska, Katowice: “Katowice Press”, Nr. 13, pp. 301-308.
DOI: <https://doi.org/10.54264/0027>
7. Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
 8. Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press.
 9. Schmitt, N., McCarthy, M. (Eds.). (1998). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. United Kingdom: Cambridge University Press.
 10. What are the best apps for learning English? *Oxford International English Schools*. Available at: <https://www.oxfordinternationalenglish.com/what-are-the-best-apps-for-learning-english/> [Accessed 14 Jan. 2024].

The article was received by the editors 27.01.2024.

The article was recommended for printing 15.03.2024.

In cites: Kovalenko Yu. (2024). Effective techniques for developing advanced vocabulary skills in English language. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 44, pp. 60-76. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-04>

ЕФЕКТИВНІ ТЕХНІКИ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Юлія Коваленко

доктор філософії (освітні, педагогічні науки), доцент кафедри української та іноземних мов Харківської державної академії фізичної культури (61058, Харків, вул. Клочківська, 99);
e-mail: julawa09@gmail.com;
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5736-4249>

Стаття присвячена розвитку лексичних навичок в англійській мові у здобувачів вищої освіти. Володіння лексикою є необхідною умовою успішної комунікації. Досліджуються значення словникового запасу для засвоєння системи мови та сучасні виклики щодо розвитку мовленнєвих умінь студентів. На основі результатів досліджень провідних учених стаття узагальнює аналіз ефективних технік збагачення лексичного тезаурусу. У науковій розвідці схарактеризовано роль лексичного аспекту в оволодінні мовою та його вплив на академічний та професійний успіх. Авторка підкреслює важливість сучасних стратегій викладання, включаючи контекстне навчання, семантичні картки, оволодіння морфологією, ситуаційне навчання та ігри. Крім того, у статті розглянуто передові технологічно підтримані стратегії навчання лексики, такі як онлайн-ресурси, мобільні додатки та адаптивні навчальні платформи, призначені для розширення словникового запасу у здобувачів вищої освіти. Через усебічний

аналіз актуальних досліджень стаття висвітлює виклики у засвоєнні лексики та потребу в подальшому вивченні ефективних технік і стратегій розвитку лексичних навичок в англійській мові. У статті наголошується на необхідності використання ефективних технік, які сприяють розвитку мовних знань і мовленнєвих умінь у студентів. У підсумку авторка підкреслює, що застосування інноваційних стратегій для розвитку лексичного складника комунікативної компетентності допоможе здобувачам вищої освіти реалізувати потенціал мови, що вивчається, буде сприяти професійному вдосконаленню та особистісному зростанню.

Ключові слова: засвоєння мови, словниковий запас, стратегія навчання, техніка розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гнатенко К., Коваленко Ю. Особливості методики навчання фахового лексичного матеріалу студентів спортивного освітнього закладу. *Traektoriâ Nauki*. 2018. Т. 4. Вип. 6. С. 6001-6006. DOI: <https://doi.org/10.22178/pos.35-6>
2. Карпець Л., Коваленко Ю., Гнатенко К. Мовна складова у формуванні професійної культури майбутніх вчителів фізичної культури та тренерів. *Закарпатські філологічні студії*. 2023. Вип. 28, том 1. С. 156-160. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.28.1.29>
3. Копилова О., Титаренко О. Формування мовної компетенції іноземних студентів економічного профілю засобами дистанційних технологій. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2021. Вип. 38. С. 111-123. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2021-38-08>
4. Dogme. Teaching English, British Council. Available at: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/d-h/dogme> [Accessed 14 Jan. 2024].
5. Gu Y., Johnson R.K. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*. 1996. 46 (4). P. 643-679.
6. Kovalenko J. Professional Training of Future Sports Managers: International Experience. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach*. Katowice, Polska: "Katowice Press", 2021. Nr. 13. P. 301-308. DOI: <https://doi.org/10.54264/0027>
7. Nation P. Learning vocabulary in another language. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
8. Schmitt N. Vocabulary in Language Teaching. United Kingdom: Cambridge University Press, 2000. 225 p.
9. Schmitt N., McCarthy M. (Eds.). Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy. United Kingdom: Cambridge University Press, 1998. 400 p.

10. What are the best apps for learning English? Oxford International English Schools. Available at: <https://www.oxfordinternationalenglish.com/what-are-the-best-apps-for-learning-english/> [Accessed 14 Jan. 2024].

Стаття надійшла до редакції 27.01.2024.

Статтю рекомендовано до друку 15.03.2024.

Як цитувати: Kovalenko Yu. (2024). Effective techniques for developing advanced vocabulary skills in English language. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2024. Вип. 44. С. 60-76. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-04>

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА ПЕРЕКЛАДУ: НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕНЬ

Наталія Ковальчук

канд. пед. наук, доцент кафедри перекладознавства

імені Микола Лукаша

Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

(61022, Харків, майдан Свободи, 4);

наукова співробітниця кафедри англїстики та американїстики

унїверситету імені Матея Бела

(Словаччина, 97401, Банська Бистриця, вул. Тайовського, 40);

e-mail: n.m.kovalchuk@karazin.ua;

orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9483-4297>

У статті, метою якої є порівняльний аналіз 27 розвідок у сфері використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчанні за останні п'ять років, об'єктом – застосування ІКТ у навчанні, а предметом – вживання машинного перекладу (МП) у навчанні іноземних мов та перекладу, встановлено напрями таких досліджень, наявні здобутки та найперспективніші ділянки для подальшого вивчення. До головних напрямів віднесено теоретичне обґрунтування використання ІКТ; порівняльну ефективність різних систем МП, з одного боку, та перекладача-людини, з іншого; оцінювання текстів перекладу студентів з урахуванням ступеня їх незалежності від МП; роль постредагування у навчанні іноземних мов і перекладу та методика його застосування у процесі навчання; роль ІКТ у перекладацькій індустрії та її вплив на зміст навчання майбутніх перекладачів. За результатами аналізу констатовано брак достатнього обсягу досліджень стосовно першого напрямку, а також суперечливість одержаних результатів у наступних трьох (розбіжність в оцінках ефективності перекладу як різних систем МП, так і МП у порівнянні з людиною; відсутність ефективної й економної методики оцінювання текстів, перекладених за допомогою комп'ютерних програм; відсутність раціональної методики постредагування на різних етапах навчання та в різних його умовах). Зазначено позитивне ставлення перекладацької індустрії до ІКТ та суттєвий розрив між її потребами і змістом навчання майбутніх перекладачів. Окреслено найперспективніші напрями подальших досліджень, зокрема, розробку методики формування вмінь, що входять до моделі технологічної компетентності

майбутнього перекладача; уточнення порівняльної ефективності різних систем МП і потенційних сфер їх вжитку; конкретизацію відмінностей перекладу машини й людини і їх оптимального співвідношення у навчанні та практиці перекладу; пошук оптимальної частки МП у навчанні та способів оцінювання текстів, перекладених за його допомогою; побудову моделі ефективної інтеграції постредагування до навчання майбутніх перекладачів; вивчення шляхів посилення впливу перекладацької індустрії на навчання.

***Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, машинний переклад, методики оцінювання текстів перекладу, навчання іноземної мови та перекладу, постредагування.*

Постановка проблеми. Питання застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІТК) у роботі науковців різних галузей, викладанні іноземної мови та навчанні перекладачів вивчалось і продовжує вивчатися багатьма авторами. Однак, зважаючи на діапазон питань, які потрібно дослідити, проблема залишається важливою. Її актуальність посилилась у період пандемії COVID внаслідок вимушеного переведення навчання на дистанційну форму, а в Україні, де вона зберігається у зв'язку з війною, ця проблема є максимально гострою й досі. Потенційна важливість ІКТ у дистанційних курсах не викликає сумнівів, але теорія й методика їх використання є недостатньо розробленими. Отже, **метою** нашої статті є вивчення **методом порівняльного аналізу** останніх праць у цій сфері, а **завданнями** – визначення головних напрямів досліджень, оцінка наявних здобутків та окреслення найперспективніших ділянок подальших розвідок. Відповідно, **об'єктом** цієї розвідки є застосування ІКТ у навчанні, а **предметом** – використання машинного перекладу (МП) у навчанні іноземних мов та перекладу. Дослідження фінансовано за програмою ЄС *Next Generation EU through the Recovery and Resilience Plan for Slovakia* в межах проєкту No 09I03-03-V01-00148.

Аналіз останніх досліджень і виклад основного матеріалу. Намагання ввести певні системи координат у дослідження перспектив і шляхів використання ІКТ у навчанні іноземної мови та перекладу знайшло своє відображення у працях, де пропонуються класифікації програм МП за ступенем втручання людини, а також визначаються критерії, показники й рівні сформованості знань і вмій користуватися ІКТ у перекладі [3].

Автори здійснили спробу інтеграції ІКТ, з одного боку, та компетентнісного й контекстного підходів, а також традиційних та інтерактивних методів навчання, з іншого.

В іншому дослідженні загальнотеоретичного спрямування [7] автори запропонували модель технологічної компетентності усного перекладача, тобто склали перелік знань, навичок та вмінь, якими необхідно оволодіти для ефективного застосування ІКТ у перекладі, і визначили види усного перекладу із застосуванням ІКТ. Побудовано й обґрунтовано чотириккомпонентну структуру такої моделі, що включає мотиваційну, декларативну, процедурну та особистісну складові. За результатами анкетування виявлено, що студенти схвально ставляться до ідеї впровадження занять з усного віддаленого перекладу із використанням сучасних ІКТ до змісту навчання майбутнього перекладача.

Інтенсифікація професійного спілкування науковців різних країн забезпечується, зокрема, завдяки технологіям штучного інтелекту, включаючи МП. Повноцінне застосування МП вимагає певного рівня підготовки, питання підвищення якого досліджують різні автори, наголошуючи, що здатність застосовувати МП пов'язана не стільки з техніко-процедурними вміннями, скільки з розвитком когнітивних компетенцій [6]. Ставиться завдання навчити широкі верстви населення бачити за удаваною легкістю і доступністю МП соціальну відповідальність перекладача, необхідність виховання свідомих користувачів МП. Пропонується [4] перетворити академічні бібліотеки на центри такого навчання, які здатні залучати до нього величезні маси людей, виховуючи тисячі відповідальних користувачів МП. Анкетування студентів та викладачів канадського університету, що брали участь в одному з таких пілотних проєктів, засвідчило цінність подібного навчального курсу.

Перспективність такого підходу підтвердилась в іншому дослідженні [5], де співробітництво працівників академічних бібліотек та фахівців інших галузей виявилось корисним не лише для університетської спільноти, але й для широкого загалу користувачів ІКТ. Випробуваними були студенти, що спеціалізувалися в галузях управління і підприємницької діяльності, а також студенти-міжнародники. Проведений семінар із питань застосування МП виявився надзвичайно перспективним

не тільки для студентів, але й для викладачів широкого спектру інших спеціальностей (див. також [1]).

В інших працях розглядалося використання МП безпосередньо в університетському навчанні, зокрема, письмового перекладу науково-технічних текстів. Аналізувалися функціональні можливості універсальних і професійних засобів ІКТ для професійної діяльності й навчання [2]. Окреслено напрями використання МП, які включають визначення маркерів машинної переробки тексту, попереднє редагування тексту оригіналу (ТО), враховуючи особливості двох мов, задіяних у перекладі, та постредагування тексту перекладу (ТП). Серед переваг ІКТ зазначаються підвищення продуктивності праці перекладача, узгодженість термінології та ефективність контролю якості перекладу. Окреслюють автори й коло проблем для подальших досліджень, серед яких, зокрема, співвідношення завдань, виконання яких вимагає застосування ІКТ, та тих, що мають виконуватися без них [2].

Складаючи анотації наукових статей англійською мовою, дослідники, що недостатньо добре володіють нею, нерідко вдаються до МП, що може створювати певні проблеми з точки зору адекватності передачі ТО. Актуальними, відповідно, є дослідження порівняльної ефективності різних систем МП для визначення ступеня їх надійності, зокрема для перекладу анотацій. В одній із таких розвідок [1] порівнювалася ефективність систем *Google Translate* і *Pereklad.online.ua*. Автори ідентифікували фактори, що визначають лексико-граматичну структуру тексту анотації. Встановлено наявність у ТО змістового, семантичного, стилістичного та функціонально-комунікативного компонентів, збереження яких у ТП вимагає від перекладача володіння необхідними предметними знаннями конкретної галузі для уникнення невірної тлумачення наукових понять або викривлення суті дослідження. За результатами дослідження автори доходять висновку, що проаналізовані системи МП здатні адекватно передавати лише нескладні лексичні й синтаксичні конструкції, внаслідок чого ТП потребує суттєвого постредагування

Ще менш адекватним є застосування МП для перекладу художніх творів. Дослідження [23] порівняльної ефективності перекладу англійських художніх творів арабською мовою за

допомогою систем МП *Google Translate* та *Q Translate*, а також професійним перекладачем, принесло очікувані результати. Аналіз засвідчив численні лексичні, граматичні та стилістичні помилки у текстах, створених за допомогою систем МП, що підтверджує їхню недостатню ефективність для відтворення художнього тексту.

Необхідність застосування МП зростає у випадках, коли обсяги матеріалу, який потрібно перекласти, перевищують перекладацькі потужності, що часто спостерігається в роботі міжнародних компаній. Це вимагає від перекладачів знання можливостей різних систем МП та уміння їх застосовувати, що іноді може бути проблемою. Дослідження особливостей використання МП для перекладу англійською мовою у спільному підприємстві на території Китаю [27] за допомогою анкетування, формування та спостереження за фокус-групою дозволили сформулювати певні висновки. Зокрема, результати аналізу засвідчили критичний підхід стосовно використання МП перекладачами, що сприймали МП як технологічний інструмент, використовуючи його тільки щодо коротких фрагментів для отримання інформації, якої їм бракувало (термінологія тощо). Однак в умовах кризового обмеження часу перекладалися й довші фрагменти чи навіть цілі тексти, але з обов'язковим постредагуванням. Відповідно, автори роблять висновок, що перекладачі використовують МП для пришвидшення процесу виконання завдання, а не як повноцінну заміну перекладу людиною.

Значний обсяг досліджень присвячено застосуванню ІКТ у сфері навчання іноземних мов, для підготовки перекладачів та оцінювання якості перекладу.

Зокрема, у дослідженні, проведеному в Національному авіаційному університеті [18], подано результати застосування ІКТ у навчанні англійської мови професійного спрямування. У процесі розвитку вмінь застосування лексикографічних онлайн-матеріалів студентам було запропоновано використовувати систему МП *Google Translate* та онлайн-словник *Multitran*. На відміну від здебільшого негативних результатів застосування МП під час перекладу, у цьому випадку дослідження засвідчило доцільність використання ІКТ-ресурсів для підвищення рівня іншомовної компетентності студентів, зокрема встановлено, що вони полегшують розпізнавання складних технічних термінів (див. також [20]).

У схожій праці [15] вивчалось, яким чином учні, що вивчають англійську мову, використовують МП під час класних занять у школі та в повсякденному житті. Як і в іншій розвідці [27], дані було отримано за допомогою спостереження за фокус-групою та проведення співбесід із вчителями. Результати дослідження продемонстрували, що ті, хто використовували МП як у школі, так і поза нею, мали більші успіхи у навчанні, такі учні розглядають МП як мультимодальний інструмент, що допомагає їм у досягненні прагматичних цілей.

Застосування МП у навчальних цілях досліджувалось і на матеріалі вивчення його можливостей у сфері мультимодального перекладу, тобто для перекладу відеоматеріалів за допомогою технології перетворення друкованого тексту на голосове повідомлення із застосуванням синхронізації аудіо- та відеоряду з метою створення відео цільовими мовами [26]. У дослідженні проаналізовано два показники адекватності перекладу для ефективного управління його якістю та зменшення залежності від перекладачів, розроблено системи передачі перекладених відеоматеріалів кінцевим користувачам і збору відгуків для вдосконалення цих матеріалів. Однак практичне значення цього дослідження для оцінювання якості МП залишається незрозумілим.

Суперечливим є й питання щодо ставлення викладачів закладів вищої освіти до застосування МП у вивченні іноземної мови і перекладу та ступеня його використання студентами під час виконання письмових завдань і контрольних робіт. Зокрема, автори одного дослідження [13], застосовуючи модель автономного навчання Бенсона, розробили три види анкет, які містили питання щодо технологій, роботи викладача й використання ресурсів у Малайзії. Результати онлайн-опитування 127 викладачів англійської, китайської, японської та арабської мов і їх статистичний аналіз, показали, що значна частина викладачів вважає МП корисним як допоміжний інструмент для перекладу речень у письмових роботах. Вони також визнали його релевантним для перекладу абзаців і перевірки словникового запасу, а також погодилися, що використання МП підвищує впевненість студентів під час виконання письмових робіт. Однак педагоги висловили серйозні сумніви щодо доцільності дозволу студентам користуватися МП на контрольних роботах,

ззначивши, що вони знайомі зі способами виявлення прихованого використання МП студентами в завданнях з іноземної мови.

Іншим напрямом досліджень є пошуки шляхів ефективної інтеграції ІКТ до навчального процесу. Зокрема, вивчено ефективність моделі навчання англійської мови в Японії з використанням МП (*DeepL* та *ChatGPT*) і великої мовної моделі (*large language model*), здатної генерувати природні речення та адаптуватися до різноманітних завдань, створюючи мовленнєве середовище [25]. За результатами анкетування, студенти вважають його більш ефективним, порівняно з тим, яке забезпечують вчителі, чим вони й пояснюють підвищення власного рівня володіння англійською мовою.

Популярним напрямом є вивчення порівняльної ефективності перекладу, виконаного людиною, з одного боку, та машиною, з іншого. За результатами аналізу одного з таких досліджень [14], МП переважно зосереджується на мові оригіналу, приділяючи меншу увагу мові перекладу, що, на думку автора, надає суттєві переваги людині.

В іншому дослідженні якість МП порівнювалася з ефективністю перекладу студентів середнього рівня володіння англійською мовою як іноземною [17]. Порівняння проводилось на основі аналізу лексичних, граматичних та контекстуальних чинників ТП, які впливають на його якість. Результати експертного аналізу 104 ТП, перекладених студентами, і такої ж кількості ТП, перекладених машиною, засвідчили, що з точки зору передачі інформації ТО, обидві групи ТП були приблизно однаковими. Однак за відповідністю нормам мови перекладу МП переважав за більшістю критеріїв, за винятком пунктуації та синтаксичної складності.

Порівняльна ефективність перекладу людини й машини, поміж іншого, залежить також від особливостей ТО, зокрема, від його жанрової приналежності. Принаймні такий висновок впливає з експериментального дослідження [11], в якому носії англійської мови оцінювали якість трьох варіантів англомовного субтитрування мексиканського телесеріалу: перекладача, МП з постредагуванням і МП без постредагування. Результати оцінювання за трьома параметрами продемонстрували перевагу ТП перекладача в усіх трьох аспектах, однак порівняння цих даних з результатами інших авторів ускладнюється інтермодальним

характером дослідження (проблеми субтитрування не є повністю аналогічними іншим видам перекладу).

Важливим напрямом є вивчення способів оцінювання перекладацької компетентності студентів-перекладачів, зокрема, з урахуванням застосування ними засобів ІКТ чи процедур, пов'язаних з ними.

У кількох із таких розвідок [16; 19] викладачам перекладу з 16 університетів України було запропоновано 30 запитань відкритого й закритого типу щодо їхнього ставлення до оцінювання загалом і, зокрема, до таких питань, як об'єкт і суб'єкт оцінювання, його функції, процедури, інструменти і методи, включаючи засоби ІКТ. Порівнявши одержані дані з результатами інших подібних досліджень за останні декілька десятиліть, автори визначили найуживаніші способи проведення різних видів оцінювання перекладу та дійшли висновку про відсутність загальноприйнятних критеріїв у цій сфері й суб'єктивність оцінки, що залежить переважно від досвіду викладання і, зазвичай, не включає застосування ІКТ.

В іншому дослідженні [22], автори, оцінюючи вплив використання ІКТ на успішність перекладачів, порівнювали переклади студентів із застосуванням МП (одна група з них мала попередній досвід постредагування, а інша його не мала) із тими, що перекладали самостійно, тобто без застосування МП. Аналіз ТП усіх груп показав, що студенти без досвіду постредагування МП демонструють гірші результати, ніж студенти, які виконували той самий переклад без застосування МП взагалі. Автори пояснюють такі результати відсутністю критичного оцінювання студентами якості МП, що, у свою чергу, вказує на необхідність врахування такого аспекту навчання у підготовці перекладачів.

Розвитку критичного відношення до ТП МП присвячено й інше дослідження [8], метою якого був пошук шляхів підвищення ефективності формування критичного ставлення до розв'язання термінологічних проблем у дистанційному навчанні майбутніх перекладачів. Пілотне експериментальне дистанційне навчання спеціалізованого перекладу в галузі психології за участі студентів рівня магістра засвідчило, що регулярне постредагування текстів, перекладених за допомогою МП, з одночасним застосуванням методики «Міркуй вголос» (*Think-aloud protocol*), сприяло

розвитку критичного ставлення студентів до текстів, перекладених машиною.

Ідею залучення ІКТ до оцінювання перекладацької компетентності студентів розвивають й інші дослідники. Зокрема, в одному з таких проєктів [19] студентам-філологам було запропоновано, використовуючи різноманітні ІКТ ресурси, перекласти українською мовою науково-популярну англomовну статтю з маркетингу, записати свій процес перекладу на відео й прокоментувати його. Результати цього дослідження підтвердили ефективність комплексного застосування засобів ІКТ як для підвищення об'єктивності оцінювання, так і для розвитку перекладацької компетентності студентів загалом, однак його практична масова реалізація є проблематичною.

Популярними є й дослідження, спрямовані на вивчення ефективності постредагування МП [10; 11; 12; 21; 24]. Спираючись на аналіз результатів експерименту [12], автори констатують позитивний вплив постредагування МП на розвиток креативності студентів не тільки у перекладі, а й в академічному письмі. Розглядаючи варіанти МП з подальшим постредагуванням (ступінь якого може бути незначним, повним або повним плюс), автори [21] звертають увагу на те, що не кожний ТО може бути адекватно переданий за допомогою МП. Автори пропонують модель прийняття рішень стосовно вибору процедури перекладу конкретного тексту – МП або переклад людиною – для забезпечення того рівня якості, який зробить ТП придатним для використання. Враховуючи останні досягнення у галузі нейронного МП та вищий рівень його якості, пропонується [24] класифікувати ТП залежно від рівня їх постредагування.

Проводяться і дослідження на замовлення перекладацької індустрії, зокрема, для автоматичного оцінювання зусиль, необхідних для перекладу за допомогою МП і постредагування ТП. В експерименті з використанням реєстрації натискання клавіш, анкет для самозвіту та протоколів «Міркуй вголос» (*Think-aloud protocol*) досліджувався вплив легкості сприйняття ТО на зусилля, необхідні для постредагування англо-китайського нейронного машинного перекладу [10]. За результатами розвідки виявлено, що характеристики ТО мало впливають на обсяг когнітивних зусиль, витрати часу та технічні чинники, однак автори пропонують формули легкості сприйняття ТО, за

допомогою яких можна певною мірою прогнозувати зусилля, необхідні для постредагування. Встановлено також певні лінгвістичні особливості ТО, які можуть слугувати індикаторами часу, необхідного для постредагування.

Гіпотеза про позитивний вплив постредагування текстів, перекладених машиною (*Google Translate*) у поєднанні з методикою «Міркуй вголос» (*Think-aloud protocol*), на активізацію мисленнєво-аналітичної діяльності студентів і, відповідно, на зменшення залежності студентів від впливу МП та підвищення ефективності перекладу спеціалізованих текстів перевірялася в експериментальному онлайн-навчанні із застосуванням постредагування. Параметри аналізу виконання подібних завдань включали відсоток виконаних завдань, ступінь неформальності постредагування, самостійність під час виконання контрольних робіт та оцінку в підсумковій контрольній роботі [9]. За результатами дослідження встановлено, що експериментальна методика сприяє ефективнішому розвитку вміння перекладати спеціалізовані тексти за рахунок активізації мисленнєво-аналітичної діяльності студентів, зменшує залежність студентів від впливу МП та корелює з підвищенням загальної якості їхнього самостійного (без застосування МП) перекладу.

Висновки. Виходячи з викладеного вище, слід зазначити, що за останні п'ять років спостерігається досить висока активність дослідників у сфері використання ІКТ в навчанні іноземних мов та перекладу. Ці дослідження проводилися за кількома напрямками: теоретичне обґрунтування проблеми; порівняльна ефективність різних систем МП, з одного боку, та перекладача-людини, з іншого; оцінювання перекладацької компетентності студентів-перекладачів з урахуванням їхньої самостійності; роль постредагування у навчанні іноземних мов і перекладу та методика його інтеграції до процесу навчання; роль ІКТ у перекладацькій індустрії та її вплив на зміст навчання майбутніх перекладачів.

Варто зауважити, що дослідження в усіх зазначених напрямках, крім першого, де існує відчутний брак відповідних праць, показали суперечливі результати. Оцінки порівняльної ефективності різних систем МП та перекладача-людини варіюють від переваги людини до порівняно вищої якості редагованого тексту, перекладеного машиною. Ефективна й економна методика

оцінювання ТП із застосуванням МП досі відсутня. Хоча постредагування майже одноставно визнається ефективним засобом навчання, однак досі не розроблено раціональну методику його застосування на різних етапах навчання та в різних його умовах. Незважаючи на те, що перекладацька індустрія позитивно ставиться до будь-яких способів інтенсифікації перекладу, включаючи ІКТ, наявний розрив між нею та навчальними закладами сповільнює зміни в університетських програмах.

Перспективи подальших досліджень полягають у деталізації методики формування складників технологічної компетентності майбутнього перекладача; уточненні порівняльної ефективності різних систем МП та потенційних сфер їх застосування; конкретизації відмінностей перекладу машини та людини й визначенні оптимального їх співвідношення у навчанні та практиці перекладу; вивченні співвідношення навчальних завдань, виконання яких вимагає застосування МП, та тих, що мають виконуватися без них; пошуку економних і об'єктивних способів оцінювання ступеня самостійності студентів під час виконання контрольних завдань, що не передбачають застосування МП; розробці моделі ефективної інтеграції постредагування та інших процедур, пов'язаних з ІКТ, до змісту навчання майбутніх перекладачів; вивченні шляхів тіснішої співпраці перекладацької індустрії та центрів підготовки перекладачів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Башманівський О.Л., Усатий А.В., Дяченко Н.М., Халін В.В. Особливості перекладу анотацій наукових статей за допомогою вільнопоширюваних програмних продуктів. *Information Technologies and Learning Tools*. 2019. Том. 69, № 1. С. 198-210. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v69i1.2310>
2. Bihych O.B., Strilets V.V. Potential for the Use of ICT in Teaching Scientific and Technical Translation. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020. Vol. 76, № 2. P. 86-95. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.2812>
3. Bogush A.M., Korolova T.M., Popova O.V. Teaching Machine Translation to the Students Majoring in the Humanities. *Information Technologies and Learning Tools*. 2019. Vol. 71, № 3. P. 122-136. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v71i3.2724>
4. Bowker L. Machine Translation Literacy as a Social Responsibility. *Proceedings of the Language Technologies for All (LT4All)*, 5-6 December

2019. Paris: European Language Resources Association (ELRA), 2019. P. 104-107. DOI: <https://doi.org/10.20381/ruor-27079>
5. Bowker L. Machine Translation Literacy Instruction for International Business Students and Business English Instructors. *Journal of Business and Finance Librarianship*. 2020. Vol. 25, № 1-2. P. 25-43. DOI: <https://doi.org/10.20381/ruor-26811>
 6. Bowker L. Promoting Linguistic Diversity and Inclusion: Incorporating Machine Translation Literacy into Information Literacy Instruction for Undergraduate Students. *The International Journal of Information, Diversity, & Inclusion*. 2021. Vol. 5, № 3. P. 127-151. DOI: <https://doi.org/10.20381/ruor-26869>
 7. Chernovaty L.M., Olkhovska A.S. Future Interpreter's Componential Technological Competence Model. *Information Technologies and Learning Tools*. 2022. Vol. 87, № 1. P. 320-335. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4138>
 8. Chernovaty L., Kovalchuk N. Post-editing as the means to activate students' thinking and analytical process: Psycholinguistic aspects. *Psycholinguistics*. 2021. Vol. 30, № 2. P. 221-239. DOI: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2021-30-2-221-239>
 9. Chernovaty L., Kovalchuk N. Psycholinguistic Aspects of the Development of Students' Critical Approach to the Solution of Terminological Problems in Online Translation Learning. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2021. Vol. 8, № 2. P. 25-35. DOI: <https://doi.org/10.29038/eejpl.2021.8.2.che>
 10. Dai G., Liu S. Towards Predicting Post-Editing Effort with Source Text Readability: An Investigation for English-Chinese Machine Translation. *The Journal of Specialised Translation*. 2024. Vol. 41. P. 206-229. DOI: <https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2024.4723>
 11. Guerberof-Arenas A., Moorkens J., Orrego-Carmona D. A Spanish Version of Eastenders: A Reception Study of a Telenovela Subtitled Using MT. *The Journal of Specialised Translation*. 2024. Vol. 41. P. 230-254. DOI: <https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2024.4724>
 12. Guerberof-Arenas A., Valdez S., Dorst A.G. Does Training in Post-Editing Affect Creativity? *The Journal of Specialised Translation*. 2024. Vol. 41. P. 74-97. DOI: <https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2024.4712>
 13. Hamid H.A., Terng H.F., Ling L.Y., Kaur N. Instructors' Perception of Using Machine Translation in Second Language Learning and Assessment. *Embracing Change: Emancipating the Landscape of Research in Linguistic, Language and Literature* / M. Rahim, A.A. Ab Aziz, I. Saja @ Mearaj, N.A. Kamarudin, O.L. Chong, N. Zaini, A. Bidin, N. Mohamad Ayob, Z. Mohd Sulaiman, Y.S. Chan, N.H.M. Saad (Eds.). European Publisher, European Proceedings of Educational Sciences, 2023. Vol. 7. P. 58-71. DOI: <https://doi.org/10.15405/epes.23097.6>

14. Hasibuan Z. A Comparative Study between Human Translation and Machine Translation as an Interdisciplinary Research. *Journal of English Teaching and Learning Issues*, 2020. Vol. 3, № 2. P. 115-130. DOI: <http://dx.doi.org/10.21043/jetli.v3i2.8545>
15. Kelly R., Hou H. Empowering Learners of English as an Additional Language: Translanguaging With Machine Translation. *Language and Education*. 2022. Vol. 36, № 6. P. 544-559. DOI: 10.1080/09500782.2021.1958834
16. Korol T. Current Assessment Practices in Ukrainian Translation Classroom: Teachers' Survey Results. *Advanced Education*. 2022. Vol. 9, № 21. P. 135-160. DOI: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.266149>
17. Lee S-M. An Investigation of Machine Translation Output Quality and the Influencing Factors of Source Texts. *ReCALL*. 2022. Vol. 34, № 1. P. 81-94. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344021000124>
18. Matviyenko O.V., Pershukova O.O., Vasiukovych O.M., Kudina V.V. Application of Reference Internet Resources in The Teaching of Aviation English to Representatives of the Digital Native Generation. *Information Technologies and Learning Tools*. 2022. Vol. 87, № 1. P. 199-217. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4744>
19. Nikolaeva S., Korol T. Prospective Philologists' Translation Assessment Triangulation: Screen Video Recording and Think Aloud Protocol Combination. *Advanced Education*. 2021. Vol. 8, № 18. P. 30-41. DOI: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.228550>
20. Niño A. Exploring the Use of Online Machine Translation for Independent Language Learning. *Research in Learning Technology*. 2020. Vol. 28. DOI: <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2402>
21. Nitzke J., Canfora C., Hansen-Schirra S., Kapnas D. Decisions in Projects Using Machine Translation and Post-Editing: An Interview Study. *The Journal of Specialised Translation*. 2024. Vol. 41. P. 127-148. DOI: <https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2024.4715>
22. Olkhovska A., Frolova I. Using Machine Translation Engines in the Classroom: A Survey of Translation Students' Performance. *Advanced Education*. 2020. Vol. 7, № 15. P. 47-55. DOI: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.197812>
23. Omar A., Gomaa Y.A. The Machine Translation of Literature: Implications for Translation Pedagogy. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 2020. Vol. 15, № 11. P. 228-235. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i11.13275>
24. Rico Pérez C. Re-thinking Machine Translation Post-Editing Guidelines. *The Journal of Specialised Translation*. 2024. Vol. 41. P. 26-47. DOI: <https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2024.4696>
25. Sugiyama K., Yamanaka T. Proposals and Methods for Foreign Language Learning Using Machine Translation and Large Language Model. *Procedia*

- Computer Science*. 2023. Vol. 225. P. 4750-4757. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.10.474>
26. Wang L. Applying Automated Machine Translation to Educational Video Courses. *Education and Information Technologies*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12219-0>
27. Zhou Sh., Zhao Sh., Groves M. Towards a Digital Bilingualism? Students' Use of Machine Translation in International Higher Education. *Journal of English for Academic Purposes*. 2022. Vol. 60. 101193. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101193>

Стаття надійшла до редакції 27.02.2024.

Статтю рекомендовано до друку 28.03.2024.

Як цитувати: Ковальчук Н. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов та перекладу: напрями досліджень. *Вкладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2024. Вип. 44. С. 77-94. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-05>

TRENDS IN THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES AND TRANSLATOR TRAINING

Natalia Kovalchuk

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Mykola Lukash Translation Studies Department,

V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Sq.);
Researcher, Department of British and American Studies, Matej Bel University
(Slovakia, 97401, Banská Bystrica, 40 Tajovského street);

e-mail: n.m.kovalchuk@karazin.ua;

orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9483-4297>

The article provides a comparative analysis of 27 studies carried out over the last five years on the use of information and communication technologies (ICT) in education, the application of ICT in education and the utilisation of machine translation (MT) in the teaching of foreign languages and translation. It outlines the trends identified by these studies, the achievements to date and the most promising areas for further research. The main areas identified were: the theoretical justification for the use of ICT; the comparative effectiveness of different MT systems, on the one hand, and human translators, on the other; the assessment of students' target texts taking into account their degree of independence from MT; the role of post-editing in the teaching of foreign languages and translation and the methodology of its application in the teaching process; the role of ICT in the translation industry and its impact on the content of training programmes and

curricula for future translators. The analysis showed that there is a considerable lack of sufficient research in the first area, as well as contradictory results in the remaining three (discrepancies in the evaluation of the translation efficiency of different MT systems and of MT compared to humans; unavailability of an effective and economical methodology for the evaluation of texts produced with the use of MT; the absence of a rational methodology for the application of post-editing at different stages of training and under different conditions). The author highlights the positive attitude of the translation industry towards ICT and the significant gap between its needs and the content of the training of future translators. The most promising directions for further research are outlined. These include, in particular: developing a methodology for the formation of skills included in the model of technological competence of a future translator; clarifying the comparative effectiveness of different MT systems and their potential areas of application; specifying the differences between machine and human translation and determining their optimal correlation in translator training and translation practice; identifying the optimal proportion of MT in the content of translator training and ways of evaluating texts translated using MT; developing a model for the effective integration of post-editing into the content of training; investigating ways of increasing the influence of the translation industry on the content of translator training.

Keywords: *information and communication technologies, machine translation, methods of target texts assessment, post-editing, teaching foreign language and translation.*

REFERENCES

1. Bashmanivskyi, O.L., Usatyi, A.V., Diachenko, N.M., Khalin, V.V. (2019). Peculiarities of translation scientific articles' annotations with the help of freely redistributable software products. *Information Technologies and Learning Tools*, 69 (1), pp. 198-210. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v69i1.2310> [in Ukrainian].
2. Bihych, O.B., Strilets, V.V. (2020). Potential for the use of ICT in teaching scientific and technical translation. *Information Technologies and Learning Tools*, 76 (2), pp. 86-95. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.2812>
3. Bogush, A.M., Korolova, T.M., Popova, O.V. (2019). Teaching machine translation to the students majoring in the humanities. *Information Technologies and Learning Tools*, 71 (3), pp. 122-136. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v71i3.2724>
4. Bowker, L. (2019). Machine Translation Literacy as a Social Responsibility. *Proceedings of the Language Technologies for All (LT4All)*, 5-6 December 2019. Paris: European Language Resources Association (ELRA), pp. 104-107. DOI: <https://doi.org/10.20381/ruor-27079>
5. Bowker, L. (2020). Machine translation literacy instruction for international business students and business English instructors. *Journal of*

- Business and Finance Librarianship*. 25 (1-2), pp. 25-43. DOI: <https://doi.org/10.20381/ruor-26811>
6. Bowker, L. (2021). Promoting Linguistic Diversity and Inclusion: Incorporating Machine Translation Literacy into Information Literacy Instruction for Undergraduate Students. *The International Journal of Information, Diversity, & Inclusion*. 5 (3), pp. 127-151. DOI: <https://doi.org/10.20381/ruor-26869>
 7. Chernovaty, L., Kovalchuk, N. (2021). Post-editing as the means to activate students' thinking and analytical process: Psycholinguistic aspects. *Psycholinguistics*. 30 (2), pp. 221-239. DOI: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2021-30-2-221-239>
 8. Chernovaty, L., Kovalchuk, N. (2021). Psycholinguistic Aspects of the Development of Students' Critical Approach to the Solution of Terminological Problems in Online Translation Learning. *East European Journal of Psycholinguistics*. 8 (2), pp. 25-35 DOI: <https://doi.org/10.29038/eejpl.2021.8.2.che>
 9. Chernovaty, L.M., Olkhovska, A.S. (2022). Future interpreter's componential technological competence model. *Information Technologies and Learning Tools*, 87 (1), pp. 320-335. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4138>
 10. Dai, G., Liu, S. (2024). Towards Predicting Post-Editing Effort with Source Text Readability: An Investigation for English-Chinese Machine Translation. *The Journal of Specialised Translation*. 41, pp. 206-229. DOI: <https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2024.4723>
 11. Guerberof-Arenas, A., Moorkens, J., Orrego-Carmona, D. (2024). A Spanish version of EastEnders: a reception study of a telenovela subtitled using MT. *The Journal of Specialised Translation*. 41, pp. 230-254. DOI: <https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2024.4724>
 12. Guerberof-Arenas, A., Valdez, S., Dorst, A.G. (2024). Does training in post-editing affect creativity? *The Journal of Specialised Translation*. 41, pp. 74-97. DOI: <https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2024.4712>
 13. Hamid, H.A., Terng, H.F., Ling, L.Y., Kaur, N. (2023). Instructors' Perception of Using Machine Translation. *Second Language Learning and Assessment*. M. Rahim, A.A. Ab Aziz, I. Saja @ Mearaj, N.A. Kamarudin, O.L. Chong, N. Zaini, A. Bidin, N. Mohamad Ayob, Z. Mohd Sulaiman, Y.S. Chan, N.H.M. Saad (Eds.). Embracing Change: Emancipating the Landscape of Research in Linguistic, Language and Literature. European Proceedings of Educational Sciences. European Publisher. Vol 7, pp. 58-71. DOI: <https://doi.org/10.15405/epes.23097.6>
 14. Hasibuan, Z. (2020). A Comparative Study Between Human Translation and Machine Translation as an Interdisciplinary Research. *Journal of English Teaching and Learning Issues*. Vol. 3 (2), pp. 115-130. DOI: <http://dx.doi.org/10.21043/jetli.v3i2.8545>

15. Kelly, R., Hou, H. (2022). Empowering learners of English as an additional language: translanguaging with machine translation. *Language and Education*. 36 (6), pp. 544-559. DOI: 10.1080/09500782.2021.1958834
16. Korol, T. (2022). Current assessment practices in Ukrainian translation classroom: teachers' survey results. *Advanced Education*. 9 (21), pp. 135-160. DOI: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.266149>
17. Lee, S.-M. (2022). An investigation of machine translation output quality and the influencing factors of source texts. *ReCALL*. 34 (1), pp. 81-94. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344021000124>
18. Matviyenko, O.V., Pershukova, O.O., Vasiukovych, O.M., Kudina, V.V. (2022). Application of reference internet resources in the teaching of aviation English to representatives of the digital native generation. *Information Technologies and Learning Tools*. 87 (1), pp. 199-217. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4744>
19. Nikolaeva, S., Korol, T. (2021). Prospective philologists' translation assessment triangulation: screen video recording and think aloud protocol combination. *Advanced Education*. 8 (18), pp. 30-41. DOI: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.228550>
20. Niño, A. (2020). Exploring the use of online machine translation for independent language learning. *Research in Learning Technology*. 28. DOI: <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2402>
21. Nitzke, J., Canfora, C., Hansen-Schirra, S., Kapnas, D. (2024). Decisions in projects using machine translation and post-editing: an interview study. *The Journal of Specialised Translation*. 41, pp. 127-148. DOI: <https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2024.4715>
22. Olkhovska, A., Frolova, I. (2020). Using machine translation engines in the classroom: a survey of translation students' performance. *Advanced Education*. 7 (15), pp. 47-55. DOI: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.197812>
23. Omar, A., Gomaa, Y.A. (2020). The Machine Translation of Literature: Implications for Translation Pedagogy. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 15 (11), pp. 228-235. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i11.13275>
24. Rico Pérez, C. (2024). Re-thinking Machine Translation Post-Editing Guidelines. *The Journal of Specialised Translation*. 41, pp. 26-47. DOI: <https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2024.4696>
25. Sugiyama, K., Yamanaka, T. (2023). Proposals and Methods for Foreign Language Learning Using Machine Translation and Large Language Model. *Procedia Computer Science*. 225, pp. 4750-4757. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.10.474>
26. Wang, L. (2023). Applying automated machine translation to educational video courses. *Education and Information Technologies*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12219-0>

27. Zhou, Sh., Zhao, Sh., Groves, M. (2022). Towards a digital bilingualism? Students' use of machine translation in international higher education. *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 60, 101193. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101193>

The article was received by the editors 27.02.2024.

The article was recommended for printing 28.03.2024.

In cites: Kovalchuk N. (2024). Trends in the use of information and communication technologies in the teaching of foreign languages and translator training. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 44, pp. 77-94. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-05> [in Ukrainian]

ІНТЕГРАЦІЯ М'ЯКИХ УМІНЬ У ПРОГРАМУ З МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Валентина Кудрявцева

канд. пед. наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови в
судноводінні

Херсонської державної морської академії
(73003, Херсон, просп. Незалежності, 20);

e-mail: florakv07@gmail.com;

orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4264-4229>

Світлана Барсук

канд. пед. наук, доцент кафедри англійської мови в судноводінні

Херсонської державної морської академії
(73003, Херсон, просп. Незалежності, 20);

e-mail: badger.svetlana@gmail.com;

orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5487-8690>

Олена Фролова

канд. пед. наук, доцент кафедри англійської мови в судноводінні

Херсонської державної морської академії
(73003, Херсон, просп. Незалежності, 20);

e-mail: olenafrolova09@gmail.com;

orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1510-2902>

У галузі морських перевезень потенційно зацікавлені сторони мають значний вплив на створення та модифікацію стандартів міжнародних транспортних систем і формують запит на підготовку висококваліфікованих фахівців. Упровадження цифрових технологій, автоматизація операцій, глобалізація міжнародної морської торгівлі створюють нові виклики та підвищують вимоги до професійних компетентностей членів екіпажів торгівельних суден.

Останні дослідження сучасного стану та перспектив розвитку галузі вказують на потребу в опануванні нових професійних умінь. Представники морської індустрії добре усвідомлюють вплив людського фактора на ефективність процесів на судні й наголошують на необхідності реформування морської освіти. Виокремлення м'яких умінь в якості мети навчання сприятиме формуванню майбутніх лідерів і, зрештою, покращенню якості професійної підготовки членів екіпажів та

підвищенню ефективності їхньої праці. Таким чином, існує об'єктивна необхідність обґрунтувати значення м'яких умінь, характерних для професії моряка, та описати підходи щодо їхньої інтеграції в освітній процес.

У статті розглянуто декілька визначень поняття «м'які вміння», запропонованих вітчизняними та іноземними дослідниками. На підставі аналізу наукових праць сформульовано визначення м'яких умінь, яке вважаємо доцільним для нашого дослідження. М'які вміння – це індивідуальні психологічно-поведінкові властивості, які реалізуються у міжособистісній взаємодії і сприяють її ефективності.

Мета статті – запропонувати підходи щодо інтеграції м'яких умінь у програму з морської англійської мови в закладі вищої освіти.

З метою планування подальших напрямів роботи з курсантами щодо розвитку м'яких умінь проаналізовано висновки актуальних міжнародних проєктів. Найбільш ефективним підходом визначено інтеграцію м'яких умінь у програму з морської англійської мови, оскільки більшість методів навчання та навчальних матеріалів цієї дисципліни спрямовано саме на розвиток умінь ефективної міжособистісної комунікації.

Поданий у статті матеріал може бути корисним для науковців, викладачів закладів вищої освіти, які задіяні у процесі системного впровадження м'яких умінь в освітній процес.

Ключові слова: *інтеграція, морська англійська мова, м'які вміння, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. В останні десятиліття про м'які вміння йдеться на міжнародних та національних конференціях у різних сферах діяльності, наукових дослідженнях, проєктах і статтях. У закладах вищої освіти впроваджуються навчальні курси та рекомендації щодо розробки програм з навчання м'яких умінь. Питання стосовно їхньої наявності у претендентів на певні посади ставлять у співбесідах під час улаштування на роботу. За значимістю м'які вміння не поступаються спеціальним професійним умінням та навичкам і сприймаються як такі, що сприяють покращенню виробничих відносин, процесів та результатів діяльності.

Ефективність процесу підготовки морських спеціалістів значною мірою залежить від готовності закладів морської освіти вчасно реагувати на сучасні тенденції, трансформувати освітнє середовище, адаптувати навчальні програми відповідно до нових потреб, вдосконалювати методи навчання та формувати професійні вміння, що відповідають галузевим стандартам,

вимогам роботодавців та умовам часу з його швидкими технологічними змінами [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значна кількість наукових праць присвячена поняттю «м'які вміння». Загалом їх розуміють як такі, що мають перехідні властивості, потрібні у будь-яких сферах співпраці людей задля кращого взаєморозуміння. Визначення м'яких умінь значно різняться, хоча в їхній основі завжди йдеться про взаємодію. Науковці й дослідники, праці яких ми вивчили, погоджуються, що м'які вміння – це не окремі елементи, а комплекс умінь, необхідних для певного виду діяльності.

Розмірковуючи над застосуванням м'яких умінь на робочому місці, S. Vasanthakumari визначає їх як сукупність особистих якостей і звичок, що покращують взаємодію між людьми, їхню сумісність і підвищують ефективність роботи. Тобто, це стиль спілкування, який сприяє створенню позитивного робочого середовища [14: 67]. Автор вважає м'якими вміннями спілкування, роботу в команді, професійну етику, міжособистісну взаємодію, управління часом, лідерство, критичне мислення, креативність, уміння розв'язувати конфлікти та ухвалювати рішення, а також наводить варіант їхнього поділу на міжособистісні та особисті якості.

Автор дослідження про м'які вміння в контексті вищої освіти E. Spirovska Tevdovska зауважує складність визначення цього поняття, не надає його дефініції, але наголошує на важливості включення цих умінь до змісту вищої освіти [11: 99]. До м'яких умінь як необхідних зараховано спілкування, критичне мислення, міжособистісну взаємодію, роботу в команді, поведінкову адаптивність, здатність до самонавчання та етичні знання.

У статті Ж. Діденко м'які вміння визначено як «комплекс умінь або навичок, необхідних для міжособистісного спілкування, досягнення цілі за допомогою критичного та творчого мислення, а також особистісних складових частин емоціонального інтелекту, які впливають на життя та працевлаштування майбутніх фахівців» [1: 267]. Вважаємо позитивним той аспект наведеного визначення, що ці вміння усвідомлюються як комплекс.

У дослідженні, яке базується на ролі занять з морської англійської мови для розвитку м'яких умінь у студентів, A. Sirbu, M. Georgescu характеризують їх як нетехнічні й як здатність

працівників успішно взаємодіяти з іншими людьми, системами, обладнанням та процедурами, вважаючи такими лідерство й менеджмент, ситуаційну обізнаність, прийняття рішень, роботу в команді, спілкування і вплив, розв'язання конфліктів, критичне мислення [9: 87]. На нашу думку, в цьому переліку присутні також і «тверді» вміння, як-от здатність взаємодіяти із системами та обладнанням. Наголошено, що у сфері морських перевезень є усвідомлення необхідності приділити м'яким умінням більше уваги, особливо таким, як робота в команді, спілкування, прийняття рішень, лідерство та управлінські здібності, які однаково важливі для створення належного робочого середовища.

Група дослідників, описуючи у своїй роботі інтерактивний підхід до навчання необхідних умінь персоналу судноплавної галузі, наводять, на їхню думку, загальні та найпоширеніші м'які вміння – лідерство через позитивний вплив, прийняття рішень, робота в команді, спілкування, управління конфліктами, управління часом – для сприяння кращому робочому середовищу та, в кінцевому підсумку, для підвищення продуктивності [7: 247], з чим можна погодитися, додавши ще декілька вмінь, зокрема критичне мислення, креативність, емоційний інтелект.

Незважаючи на відсутність чіткого, всеосяжного визначення м'яких умінь, в деяких публікаціях йдеться про заміну терміна на «power skills» / «потужні вміння», «common skills» / «загальні вміння», «core skills» / «ключові вміння», «essential skills» / «суттєві вміння» і навіть «professional skills» / «професійні вміння» з обґрунтуванням або без обґрунтування такої заміни. В українськомовних наукових працях використовують терміни «м'які вміння», «гнучкі вміння», «софти» і «soft skills», здійснюються спроби замінити «вміння» на «компетентності».

Привертає увагу стаття про трансверсальні компетентності, що співвідносяться зі здатністю людини вирішувати проблеми, пов'язані з технологічними досягненнями та міжкультурною комунікацією, і які, на думку автора, мають стати основними пріоритетами вищої освіти у підготовці майбутніх фахівців [3: 131]. Наведено розроблену ЮНЕСКО Рамку трансверсальних компетентностей, які охоплюють шість «доменів» (сфер): критичне та інноваційне мислення; міжособистісні навички; внутрішньоособистісні навички; глобальне громадянство; медіа та

інформаційна грамотність; інші компетентності, визначені країнами [3: 137].

Поняття «трансверсальні компетентності» зазначено і в статті В. Сіматті, яка вважає, що вони також вказують на особистісні характеристики, такі як соціальні, мовленнєві та комунікативні здібності, доброзичливість і вміння працювати в команді та інші особистісні риси, що характеризують стосунки між людьми [4: 97].

Порівнюючи визначення м'яких умінь і трансверсальних компетентностей, доходимо висновку, що це різні терміни на позначення однакових явищ, але поняття «трансверсальні компетентності» є більш сучасним, оскільки чітко описує природу цих умінь, і більш структурованим, переводячи вміння в компетентності.

Вважаємо доцільним у цій статті користуватися терміном «м'які вміння», який є звичним в освітянському середовищі й відображає їхню сутність. На нашу думку, м'які вміння – це індивідуальні психологічно-поведінкові властивості, які реалізуються в міжособистісній взаємодії та сприяють її ефективності. Такі властивості виявляються у різних сферах життя людини і мають надважливе значення для встановлення якісних відносин та ефективної взаємодії як з окремими людьми, так і з групами людей.

Мета статті – запропонувати підходи щодо інтеграції м'яких умінь у програму з морської англійської мови в закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Процес підготовки морських спеціалістів значною мірою стандартизовано в певних нормативних актах Міжнародної морської організації, ключовим серед яких є Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення ваhti 1978 року (консолідований текст з манільськими правками). Конвенція визначає мінімальний перелік професійних знань та технічних умінь і є головним стандартом підтвердження кваліфікації морських фахівців відповідно до міжнародних вимог [2]. У часи ухвалення Конвенції м'які вміння вважалися частиною морської майстерності (good seamanship), яка традиційно формувалася шляхом передавання знань і умінь у тісній взаємодії поколінь на борту судна.

Щорічний аналіз ефективності функціонування галузі морського транспорту та майбутніх тенденцій, що проводить

Міжнародна палата судноплавства (International Chamber of Shipping), наголошує на необхідності внесення змін у професійну підготовку молодих спеціалістів для стабільного забезпечення галузі людськими ресурсами. Ці зміни, в першу чергу, стосуються потреби визначити та додати м'які вміння в якості мети навчання на тому ж рівні, що й технічні вміння [12].

З метою визначення ключових м'яких умінь, необхідних для забезпечення сталого розвитку галузі та підготовки молодих кадрів відповідно до вимог часу, здійснено низку міжнародних проєктів, у яких задіяні представники всіх галузей морських перевезень, а саме моряки, судновласники, кріюінгові компанії, акціонери й центри з професійної підготовки та акредитації моряків. Результати досліджень стали предметом наукових дискусій та широко обговорюються морською спільнотою в межах міжнародних самітів, наукових конференцій та вебінарів.

Важливими для нашого дослідження є висновки проєкту SkillSea (2019-2023 рр.), в якому ретельно досліджено тенденції розвитку галузі, а саме цифровізація всіх процесів, перспективний розвиток автономних суден та підвищення вимог до збереження морського середовища, а також сучасні вимоги до умінь та навичок морських спеціалістів. До проєкту долучилися 15 європейських країн. Дослідники у співпраці з асоціаціями судноплавних компаній та Європейською федерацією працівників транспорту розробили стратегічний план дій щодо сприяння мобільності й привабливості кар'єри морського спеціаліста. У практику морської освіти рекомендується запровадити низку окремих курсів з розвитку м'яких умінь, а саме: 1) володіння цифровими технологіями; 2) екологічно зрілої поведінки; 3) лідерства, спілкування та командної роботи; 4) управління конфліктами [10]. Проєкт став першою спробою визначити та обґрунтувати м'які вміння, що зумовлюють сталий розвиток галузі морських перевезень.

Враховуючи багатогранність та взаємозалежність складників м'яких умінь, приєднуємося до міркувань дослідників, які застосовують кластерний, більш об'ємний підхід до їхнього структурування. Міжнародний морський університет презентував результат діяльності дослідницької групи, яка проаналізувала вплив технологічного прогресу на вміння моряків застосовувати нові технології. У своїй роботі дослідники підтверджують важливу

роль м'яких умінь у вдосконаленні технічних навичок та звертають увагу на недооцінювання ролі людського фактора в професійній морській підготовці. Автори наголошують на необхідності внесення змін до Конвенції [2] та пропонують перелік умінь, необхідних для моряків у коротко-, середньо- та довгостроковій перспективі, серед яких: 1) управління персоналом; 2) ділова комунікація; 3) контроль якості та безпеки; 4) критичне мислення та аналіз; 5) застосування цифрових технологій; 6) стресостійкість і гнучкість; 7) лідерство та ініціативність; 8) активне навчання; 9) особистісні здібності [8]. Вважасмо, що таке структурування м'яких умінь привертає увагу до найважливіших аспектів професійної діяльності моряків з подальшою деталізацією їхнього змісту.

У зв'язку з особливостями роботи на морі управління людськими ресурсами виступає надзвичайно важливим умінням. Наступний значний крок у розумінні лідерства зроблено у проєкті «Добре лідерство» / «Kind Leadership», що був реалізований під егідою Морської професійної ради Великої Британії з метою сприяння професіоналізму, безпеці життєдіяльності та покращенню умов життя на морі шляхом підвищення стандартів професійної підготовки спеціалістів. Автори пропонують інтегрувати курс «Human Element, Leadership and Management» / «Людський фактор, лідерство та управління» у програму професійної підготовки курсантів та заохочувати їх розвивати лідерські навички, які необхідні для створення позитивного робочого середовища. Навчальна мета курсу – визначити бажану поведінку лідерів, навчити працювати в команді, розвивати емпатію та емоційний інтелект, ознайомити з принципами ефективного спілкування [13].

Для нашого дослідження базовими виступають результати проєкту ISOL-MET (Innovative Soft Skills to Maritime Education and Training) (2020-2023 pp.), що об'єднав провідні заклади морської освіти Європи з метою запропонувати практичні підходи до реформування сектора морської освіти, одним з яких є інтеграція м'яких умінь у навчальні програми. Шляхом аналізу цілеспрямовано відібраних реальних ситуацій на морі (case study) курсанти вчаться:

- розуміти роль лідера (leadership and management);
- співвідносити інформацію з різних джерел (situation

awareness);

- оцінювати альтернативні рішення (decision-making);
- працювати в команді (teamwork);
- чітко висловлювати думки та аргументувати свою точку зору (communication and reasoning);
- долати конфлікти, використовуючи навички ефективного спілкування (management of conflicts and persuasion);
- аналізувати, оцінювати та застосовувати знання відповідно до заданого контексту (critical thinking and problem-solving) [6].

Вважаємо необхідним зазначити, що всі перелічені м'які вміння формуються у співпраці з іншими учасниками навчального процесу, тому комунікативні вміння виступають невід'ємним складником інших м'яких умінь.

Згідно з міжнародними вимогами комунікативні вміння в якості професійної компетентності стосуються всього спектру діяльності на морі – від спілкування між членами екіпажу до взаємодії з береговими службами та комерційними організаціями. Від якості комунікації між учасниками процесу залежить ефективність співпраці та здатність вирішувати багатомірні питання для забезпечення сталого розвитку морської галузі.

Інтеграція м'яких умінь у програму з морської англійської мови виконує подвійну вимогу. З одного боку, зацікавлені сторони морської галузі та представники судноплавних компаній вказують на необхідність упровадження м'яких умінь у навчальні плани морських закладів освіти. З іншого боку, це міжнародний запит, який мають враховувати сучасні програми з іноземної мови з метою опанування більш орієнтованих на кар'єру знань, умінь та навичок, що допоможуть курсантам у їхньому професійному розвитку [9: 89].

Враховуючи навчальний контекст, пропонуємо такі підходи для інтеграції м'яких умінь. Один із них полягає у створенні окремого навчального курсу, метою якого буде розвиток вищезазначених умінь. Незважаючи на те, що такий варіант здається найбільш раціональним, він водночас є найбільш витратним за часом та зусиллями. Інший підхід характеризується включенням певних елементів, спрямованих на розвиток м'яких умінь, до змісту декількох навчальних дисциплін з дотриманням таких рекомендацій:

- ознайомлювати курсантів із особливостями міжособистісного спілкування;

- використовувати проблемні завдання та обговорення на заняттях;

- використовувати такі методи навчання, як рольові ігри чи діалоги у симульованому професійному середовищі, щоб курсанти могли продемонструвати володіння м'якими вміннями.

Однак цей підхід також має свої недоліки. Враховуючи, що більшість навчальних програм переобтяжена змістом, було б розумно передбачити, що додавання окремих елементів з розвитку м'яких умінь до певних навчальних дисциплін може виявитися надто важким і трудомістким для викладачів.

У цьому випадку найбільш ефективним підходом стає саме інтеграція м'яких умінь у програму мовного курсу [11: 104].

Заняття мовою зосереджені насамперед на спілкуванні. Крім того, більшість методів навчання та навчальних матеріалів спрямовані саме на розвиток умінь ефективної міжособистісної комунікації.

Пропонуємо зразок інтеграції м'яких умінь у контент окремих навчальних модулів дисципліни «Морська англійська мова» (Табл. 1).

Навчальний модуль	Компетентність	М'які вміння
Несення навігаційної вахти	обмінюватися важливою робочою інформацією під час несення навігаційної вахти	використовувати навички ефективного спілкування; висловлювати думки та аргументувати свою точку зору
Допоміжні засоби судноводіння	визначати безпечний маршрут для судна, читаючи та розуміючи абрєвіатури та позначення допоміжних засобів судноводіння на навігаційних картах	аналізувати, оцінювати та застосовувати знання відповідно до заданого контексту
Лоцманське проведення	описувати основні робочі процеси під час лоцманського проведення судна	працювати в команді

Метеорологія	аналізувати метеорологічну інформацію з метою забезпечення безпеки плавання	співвідносити інформацію з різних джерел
Навігаційні виклики	описувати особливості несення навігаційної вахти під час проходження звужень, систем розділення руху, берегових вод, районів обмеженої видимості та щільного плавання	оцінювати альтернативні рішення

Таблиця 1. М'які уміння у контенті навчальних модулів
Table 1. Soft skills in the content of training modules

М'які вміння відіграють важливу роль у навчальних модулях з морської англійської мови, таких як «Несення навігаційної вахти», «Допоміжні засоби судноводіння», «Ліцманське проведення», «Метеорологія» і «Навігаційні виклики». Кожна з наведених у таблиці комунікативних компетентностей безпосередньо пов'язана з м'якими вміннями, розвиток яких можливий тільки у процесі міжособистісної взаємодії, що робить мовний курс найбільш придатним для формування вмінь професійної комунікації та когнітивних функцій порівняльного аналізу й оцінювання, що є критично необхідним для успішного засвоєння матеріалу.

Висновки. Розвинені м'які вміння впливають на формування системи цінностей та моделі поведінки, які сприяють створенню кращого робочого середовища, що зі свого боку призводить до підвищення мотивації, отримання задоволення від процесу співпраці, командної роботи, ефективної взаємодії, покращення якості життєдіяльності на борту.

Таким чином, важливими аспектами професійної підготовки курсантів визначено впровадження сучасних освітніх технологій, навчання м'яких умінь та створення іноваційних навчальних курсів для підготовки лідерів майбутнього. Інтеграція м'яких умінь у програму з морської англійської мови не лише підвищує якість навчання, але й готує курсантів до успішного виконання своїх професійних обов'язків у складних умовах морської діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у перегляді контенту навчальних програм професійних дисциплін, розробці

ефективної методики інтеграції м'яких умінь у зміст занять з морської англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Діденко Ж. Формування м'яких навичок ("soft skills") на заняттях англійської мови у майбутніх менеджерів в умовах дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 35. Т. 2. С. 266-271. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-41>
2. Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року (консолідований текст з манільськими поправками). Київ: ВПК «Експрес-Поліграф», 2012. 568 с.
3. Ткаченко Н., Юань Веньцзін. Трансверсальні компетентності: еволюція через призму контекстів. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 5 (7). С. 130-143. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-5\(7\)-130-143](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-5(7)-130-143)
4. Cimatti B. Definition, Development, Assessment of Soft Skills and Their Role for the Quality of Organizations and Enterprises. *International Journal for Quality Research*. 2016. 10 (1). P. 97-130. DOI: <https://doi.org/10.18421/IJQR10.01-05>
5. Kudryavtseva V., Barsuk S., Frolova O. Maximizing Students' Learning in Maritime English Online Course. *Pedagogika-Pedagogy*. 2023. Vol. 95, No. 5s, P. 122-138. DOI: <https://doi.org/10.53656/ped2023-5s.11>
6. Lekakou M., Iakovaki H., Vintzilaios D. et al. Introducing the Use of Case Studies Methodology in Training for Soft Skills in Maritime Universities. The ISOL-MET Program. *Pedagogika-Pedagogy*. 2023. Vol. 95, No. 6s. P. 111-122. DOI: <https://doi.org/10.53656/ped2023-6s.10>
7. Lutzkanova S., Mednikarov B., Chesnokova M. Enhancing "Soft Skills" Management for Maritime and Shipping Business Personnel Using Interactive Educational Methods. *Proceedings of the International Association of Maritime Universities Conference (Batumi, October 21-22, 2022)*. Batumi. 2022. P. 247-251.
8. Ölçer A.I., Kitada M., Lagdami K. et al. Transport 2040: Impact of Technology on Seafarers – The Future of Work. *Malmö: World Maritime University*. 2023. 228 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.21677/230613>
9. Sirbu A., Georgescu M. English Classes as an Intrinsic Part of the Soft Skills Development of Marine Students. *IMLA 28/IMEC 33 Conference Proceedings (Varna, September 6-9, 2023)*. Varna, 2023. P. 86-92.
10. SkillSea Project (Project number 601186). Rotterdam: STC-Group. 2023. URL: https://www.skillsea.eu/images/Public_deliverables/D1.1.2-Current-skills-needs-final_28-06-2023.pdf (Last accessed: 11.01.2024).
11. Spirovska Tevdovska E. Integrating Soft Skills in Higher Education and the EFL Classroom: Knowledge Beyond Language Learning. *SEEU*

- Review. 2015. Vol. 11. Issue 2. P. 97-108. DOI: <https://doi.org/10.1515/seeur-2015-0031>
12. The Key Role of Seafarers in National Economies in a Net-Zero World / International Chamber of Shipping. 2023. URL: <https://www.ics-shipping.org/wp-content/uploads/2023/06/SEAFARERS-REPORT-final.pdf> (Last accessed: 15.01.2024).
13. The Maritime Professional Council Report on Kind Leadership / C. Davis, J. Wright, S. Cameron. 2022. URL: <https://www.mpc-uk.org/wp-content/uploads/2023/10/MPC-Kind-Leadership-Report.pdf> (Last accessed: 21.01.2024).
14. Vasanthakumari S. Soft Skills and Its Application in Work Place. World Journal of Advanced Research and Reviews. 2019. 3 (2). P. 66-72. DOI: <https://doi.org/10.30574/wjarr.2019.3.2.0057>

Стаття надійшла до редакції 25.01.2024.

Статтю рекомендовано до друку 10.03.2024.

Як цитувати: Кудрявцева В., Барсук С., Фролова О. Інтеграція м'яких умінь у програму з морської англійської мови. *Виходання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2024. Вип. 44. С. 95-109. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-06>

INTEGRATION OF SOFT SKILLS INTO THE PROGRAM OF MARITIME ENGLISH

Valentyna Kudriavtseva

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Head of English Language Department for Deck Officers,
Kherson State Maritime Academy
(73003, Kherson, 20 Nezalezhnosti Ave.;
e-mail: florakv07@gmail.com;
orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4264-4229>

Svitlana Barsuk

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
English Language Department for Deck Officers,
Kherson State Maritime Academy
(73003, Kherson, 20 Nezalezhnosti Ave.);
e-mail: badger.svetlana@gmail.com;
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5487-8690>

Olena Frolova

PhD in Pedagogy, Associate Professor,

English Language Department for Deck Officers,
Kherson State Maritime Academy
(73003, Kherson, 20 Nezalezhnosti Ave.);
e-mail: olenafrolova09@gmail.com;
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1510-2902>

The shipping industry is regulated by international laws with the stakeholders significantly influencing the standards of international transport systems and, therefore, demands highly qualified specialists. The introduction of digital technologies, automatization of working processes, and globalization of international maritime trade create new challenges and increase the requirements for the mariners' professional competences, thus impacting the training of future specialists.

The latest studies on the current trends and the long-term prospects indicate the need to acquire new professional skills to support the shipping industry's sustainable development. The stakeholders are increasingly recognizing the influence of human factors on the efficiency of the processes aboard ships and emphasize the urgent need for an overhaul of maritime education. The focus on the soft skills training aims to contribute to the formation of future leaders and improve the quality of seafarers' professional training. Thus, there is a need to substantiate the importance of soft skills for a successful career in the maritime industry and to describe the methods to integrate them into the educational process.

The authors acknowledge that the concept of "soft skills" proposed by national and foreign researchers varies in their characteristics. Based on the analysis of scholarly papers, we have formulated the "soft skills" definition appropriate for our research. We define "soft skills" as individual psychological and behavioral properties that are realized in interpersonal interaction and contribute significantly to its effectiveness.

The purpose of the article is to present some approaches to integrating soft skills into Maritime English program at a higher educational institution.

To determine the primary directions of soft skills development, the authors have analyzed the latest international projects, conducted by maritime experts. We consider the integration of soft skills into the Maritime English course to be one of the most suitable approaches since the teaching methods and the course learning materials are aimed specifically at the development of effective interpersonal communication skills.

The information presented in the paper can be useful for researchers and educators, who are interested in soft skills embedding into educational programs.

Keywords: *integration, Maritime English, professional training, soft skills.*

REFERENCES

1. Didenko, Zh. (2021). The Development of Future Managers' "Soft Skills" in English Lessons Through Distance Learning. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Humanities Science Current Issues]*. Issue 35, Vol. 2. pp. 266-271. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-41> [in

- Ukrainian].
2. *International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers 1978 (consolidated text with the Manila amendments)*. (2012). Kyiv: VPK “Ekspres-Polihraf” [in Ukrainian].
 3. Tkachenko, N., Yuan Wenjing. (2022). Transverse Competences: The Evolution of a Concept Through the Prism of Contexts. *Scientific Innovations and Advanced Technologies*. 5 (7), pp. 130-143. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-5\(7\)-130-143](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-5(7)-130-143) [in Ukrainian].
 4. Cimatti, B. (2016). Definition, Development, Assessment of Soft Skills and Their Role for the Quality of Organizations and Enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10 (1), pp. 97-130. DOI: <https://doi.org/10.18421/IJQR10.01-05>
 5. Kudryavtseva, V., Barsuk, S., Frolova, O. (2023). Maximizing Students’ Learning in Maritime English Online Course. *Pedagogika-Pedagogy*. Vol. 95, No 95s, pp. 122-138. DOI: <https://doi.org/10.53656/ped2023-5s.11>
 6. Lekakou, M., Iakovaki, H., Vintzilaios, D. et al. (2023). Introducing the Use of Case Studies Methodology in Training for Soft Skills in Maritime Universities. The ISOL-MET Program. *Pedagogika-Pedagogy*. Vol. 95, No 95s, pp. 111-122. DOI: <https://doi.org/10.53656/ped2023-6s.10>
 7. Lutzkanova, S., Mednikarov, B., Chesnokova, M. (2022). Enhancing “Soft Skills” Management for Maritime and Shipping Business Personnel Using Interactive Educational Methods. *Proceedings of the International Association of Maritime Universities Conference*, pp. 247-251.
 8. Ölçer, A.I., Kitada, M., Lagdami, K. et al. (2023). *Transport 2040: Impact of Technology on Seafarers – The Future of Work*. Malmö: World Maritime University. DOI: <http://dx.doi.org/10.21677/230613>
 9. Sirbu, A., Georgescu, M. (2023). English Classes as an Intrinsic Part of the Soft Skills Development of Marine Students. *IMLA 28/IMEC 33 Conference Proceedings*, pp. 86-92.
 10. *SkillSea Project* (Project number 601186). Rotterdam: STC-Group. (2023). Available at: https://www.skillsea.eu/images/Public_deliverables/D1.1.2-Current-skills-needs-final_28-06-2023.pdf [Accessed 11 Jan. 2024].
 11. Spirovska Tevdovska, E. (2015). Integrating Soft Skills in Higher Education and the EFL Classroom: Knowledge Beyond Language Learning. *SEEU Review*. Vol. 11, Issue 2, pp. 97-108. DOI: <https://doi.org/10.1515/seeur-2015-0031>
 12. *The Key Role of Seafarers in National Economies in a Net-Zero World / International Chamber of Shipping*. (2023). Available at: <https://www.ics-shipping.org/wp-content/uploads/2023/06/SEAFARERS-REPORT-final.pdf> [Accessed 15 Jan. 2024].
 13. Davis, C., Wright, J., Cameron, S. (2022). *The Maritime Professional Council Report on Kind Leadership*. Available at: <https://www.mpc-uk.org/wp-content/uploads/2023/10/MPC-Kind-Leadership-Report.pdf>

[Accessed 21 Jan. 2024].

14. Vasanthakumari, S. (2019). Soft Skills and Its Application in Work Place. *World Journal of Advanced Research and Reviews*. 3 (2), pp. 66-72. DOI: <https://doi.org/10.30574/wjarr.2019.3.2.0057>

The article was received by the editors 25.01.2024.

The article was recommended for printing 10.03.2024.

In cites: Kudriavtseva V., Barsuk S., Frolova O. (2024). Integration of soft skills into the program of maritime English. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 44, pp. 95-109. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-06> [in Ukrainian]

ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ірина Кучеренко

докт. пед. наук, проф., завідувач кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (09100, Біла Церква, вул. Леваневського, 52/4);
e-mail: 1909irirna@gmail.com;
orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8005-6757>

У статті охарактеризовано проблему розвитку орфографічної компетентності здобувачів вищої освіти в контексті впровадження норм нової редакції Українського правопису 2019 року, визначено теоретико-практичні шляхи вдосконалення орфографічної компетентності й розвитку фахового мовлення студентів. Сучасна система освіти спрямована на розвиток мовної особистості, здатної здійснювати мовленнєву діяльність за допомогою української мови у різних стилях та сферах комунікації. Вільне володіння державною мовою є необхідною умовою втілення педагогічної парадигми безперервної мовної освіти, тому що забезпечує розвиток комунікативної компетентності та мовної свідомості, є основою самореалізації, духовного й інтелектуального зростання особистості. Зміни в сучасній українській літературній мові були задекларовані в чинному Українському правописі у 2019 році. Саме тому актуальним нині є розгляд питання розвитку орфографічної компетентності студентів, засвоєння кодифікованих правописних змін чинного Українського правопису і формування та вдосконалення орфографічної компетентності здобувачів вищої освіти. У процесі дослідження було застосовано методи: аналіз філологічних і лінгводидактичних наукових джерел; чинного Українського правопису; державних документів, програм, підручників та навчально-методичних посібників; проєктування й моделювання методів та прийомів розвитку орфографічної компетентності здобувачів освіти. Продуктивними для оновлення орфографічних знань і вдосконалення орфографічних умінь та навичок є використання активних традиційних та інноваційних методів і прийомів навчання. У системі вищої освіти важливо забезпечити у студентів мотиваційну готовність у дотриманні норм чинного Українського правопису, формувати чітке розуміння важливості та

© Кучеренко І., 2024; CC BY 4.0 license

необхідності використання сучасної української літературної мови в усіх сферах суспільної комунікації, розвинути високий рівень орфографічної компетентності.

***Ключові слова:** мовна освіта, мовна особистість, орфографічна грамотність, орфографічна компетентність.*

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими або практичними завданнями. Мова – найбільше і найдорожче надбання кожної нації, адже мова є засобом комунікації, мислення, пізнання та здобуття знань з усіх сфер життя і галузей наук, зв'язком поколінь, виразником ментальності народу. Українська мова – національна мова багатомільйонного народу, державна мова суверенної України. Українське суспільство XXI ст. прагне використовувати державну мову в усіх сферах спілкування. Громадяни України мають мотивоване бажання досконало опанувати сучасну українську літературну мову, підвищити рівень власної комунікативної компетентності, правильності усного і писемного мовлення. Ґрунтовне знання української літературної мови, високий рівень культури мовлення є необхідним складником високоосвіченої особистості, показником сформованості комунікативної компетентності громадянина України.

Мова як відкрите живе явище відображає реальний стан сучасного суспільства, в ній відбуваються динамічні зміни, які потребують дослідження вченими і кодифікації у правописі. Зміни в сучасній українській літературній мові були закодовані у чинному Українському правописі у 2019 році. Саме тому актуальним і важливим нині є розгляд питання розвитку орфографічної компетентності здобувачів вищої освіти, засвоєння кодифікованих правописних змін чинного Українського правопису і формування та вдосконалення орфографічної компетентності студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню питань теорії та практики формування мовної, зокрема й орфографічної, компетентності, розробці типології та змісту вправ із розвитку орфографічних знань, умінь і навичок присвячено праці О. Біляєва, М. Вашуленка, Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Донченко, С. Карамана, К. Климової, Л. Кравець, В. Мельничайка, М. Стельмаховича, М. Пентилюк, Г. Шелехової, І. Хом'яка та ін. З огляду на набуття чинності нової редакції Українського правопису нині доречним є розгляд теоретико-

методичних засад розвитку орфографічної компетентності у здобувачів вищої освіти та розроблення новітніх ефективних навчально-методичних шляхів їх упровадження в освітній процес.

Мета статті: охарактеризувати проблему розвитку орфографічної компетентності у здобувачів вищої освіти в контексті впровадження норм нової редакції Українського правопису 2019 року, визначити теоретико-практичні шляхи вдосконалення орфографічної компетентності й розвитку фахового мовлення студентів ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Сучасна система освіти спрямована на розвиток мовної особистості, освіченої, креативної, самодостатньої і спроможної здійснювати мовленнєву діяльність за допомогою української літературної мови у різних стилях і сферах комунікації. Вільне володіння державною мовою є необхідною умовою втілення педагогічної парадигми безперервної мовної освіти тому, що забезпечує доступ здобувачів освіти до наукових знань та культурних цінностей народу, розвиває комунікативну компетентність та мовну свідомість, формує осмислену комунікативну поведінку, є основою самореалізації, духовного й інтелектуального зростання особистості. Розвивати мовну особистість кожного здобувача освіти, готувати висококваліфікованого фахівця, котрий вільно володіє державною мовою в усній та писемній її формах, – завдання закладів освіти різних рівнів.

Концепт «мовна особистість» розуміємо як «особистість, котра виявляє високий рівень комунікативної компетентності, володіє арсеналом лінгвістичних одиниць і вміло їх реалізовує; вдало, правильно й доречно здійснює продуктивну й репродуктивну мовленнєву діяльність; має ефективний соціальний та індивідуальний комунікативний вияв у процесі спілкування; осмислено розвиває власний мовний дар; має почуття мовної самосвідомості» [1: 35]. Важливо, щоб кожна мовна особистість мала сформовану мовну свідомість, яка є формою існування індивідуальної когнітивної свідомості людини-мовця, національно-мовної особистості. Мовна свідомість включає осмислення значущості мови, усвідомлення ролі державної мови в усіх сферах суспільної комунікації, сформованість мовних і мовленнєвих знань та вмінь є сукупністю механізмів створення, осмислення, розуміння й акумулювання мови, лінгвістичних

засобів, правил їх творення і вживання у свідомості людини, що дозволяє здійснювати процес керування комунікативною діяльністю особистості. Мовна свідомість ідентифікує особистість як носія мови, члена етносу, нації, певної етнокультурної чи соціокультурної спільноти і реалізується в комунікативній мовленнєвій діяльності, втілюється в тексті / дискурсі. Власну мовну свідомість має розвивати й удосконалювати кожна мовна особистість упродовж життя.

Компетентнісна спрямованість сучасної вищої освіти зумовлює зміну стратегій і тактик проєктування та проведення навчальних занять з чітко визначеною дидактичною метою – розвинути комунікативну компетентність здобувача освіти, його здатність і спроможність правильно, доречно та ефективно здійснювати процес спілкування в різних сферах соціального життя. Вивчення української мови в закладах вищої освіти різних рівнів спрямовано на формування й розвиток мовця, котрий здатний правильно й ефективно спілкуватися державною мовою, досягати визначених комунікативних цілей, вільно виражати думку та почуття усно й письмово в продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо) і в різних сферах спілкування (суспільній, публічній, фаховій, освітній, діловій, особистісній тощо), а отже, сформувані в кожній мовній особистості високий рівень власної комунікативної компетентності.

Комунікативна компетентність як системне утворення складається із таких основних компетентностей: мовленнєвої, мовної, дискурсивної, соціокультурної, діяльнісної. Орфографічна компетентність є складником мовної компетентності. На думку О. Попової, сутність орфографічної компетентності полягає в оволодінні системою правил, що визначають правопис слів згідно з усталеними нормами, та вміння їх застосовувати [2]. Орфографічна компетентність – це сукупність сформованих орфографічних знань, вироблених орфографічних умінь та навичок і досвіду їх застосування у практиці писемного мовлення відповідно до чинних норм сучасної української літературної мови. У системі вищої мовної освіти важливо акцентувати увагу на оновленні, поглибленні й систематизації знань студентів із сучасної орфографії на основі чинної редакції Українського правопису, розвитку та вдосконаленні в них орфографічних вмінь та навичок відповідно до змін у цьому документі.

На думку О. Скопненко, «Мовні реформи – це реалізація національної культурної стратегії за допомогою лінгвістичних засобів. Такі заходи майже завжди переходять край власне мовознавчого простору, оскільки змінюють мовну поведінку колективу в тих галузях, що найбільше репрезентують символічну функцію мови – її здатність бути головним виразником цивілізаційної унікальності народу в умовах культурних та економічно-політичних викликів на різних етапах розвитку» [3: 80-81]. 22 травня 2019 р. Кабмін України Постановою № 437 ухвалив нову редакцію Українського правопису, яка набула чинності 03 червня 2019 р. Відповідно до наказу Міністерства освіти України № 1033 «Про впровадження нової редакції Українського правопису» від 29 липня 2019 р., структурним підрозділам МОН потрібно використовувати норми нової редакції Українського правопису. Таким чином, переконаємося в актуальності, важливості та необхідності розвитку й удосконалення орфографічної компетентності національно-мовної особистості відповідно до змін чинного правопису.

З урахуванням змін у чинному Українському правописі й потреби додержання його вимог у писемному мовленні виникає необхідність розвинути й удосконалити орфографічну компетентність, грамотність здобувачів вищої освіти. У лексикографічних джерелах фіксовано, що орфографічна грамотність – це «складник загальної мовної культури, який формується внаслідок вивчення теорії, свідомого засвоєння правописних правил і виконання системи тренувальних вправ, що забезпечують вироблення необхідних умінь і навичок» [4: 176].

У процесі розвитку орфографічної компетентності здобувачів вищої освіти важливим є:

1. Сформувані знання і розуміння:

- ролі та значення державної української мови у спілкуванні;
- ключових змін нової редакції Українського правопису 2019 р.;
- особливостей застосування нової редакції Українського правопису в освітньому процесі та професійній діяльності;
- нюансів збереження традиційних і впровадження нових тенденцій Українського правопису;
- сутності та змісту основних орфографічних понять;
- орфографічних правил сучасної української літературної мови.

2. Розвинути вміння та навички:

- дотримуватися сучасних орфографічних норм української літературної мови;
- правильно писати слова, обґрунтовуючи написання орфографічними правилами;
- застосовувати нову редакцію Українського правопису в писемному мовленні;
- використовувати набуті мовні знання у мовленнєвій практиці.

3. Набути досвіду застосування орфографічних знань, умінь та навичок у процесі навчально-тренувального писемного мовлення.

Розвиток орфографічної компетентності спрямовано на практичне опанування й удосконалення писемного мовлення для того, щоб мовець міг вільно та правильно використовувати засоби української літературної мови в суспільному, громадському, професійному і повсякденному писемному спілкуванні. Особливої уваги заслуговують орфографічні норми. Орфографічні норми – це сукупність правил, що впорядковують мовні засоби, забезпечуючи єдність передачі усного мовлення на письмі. Вони встановлюються на основі законів граматики і діють упродовж тривалого часу є постійними, єдиними й обов'язковими для всіх, хто користується мовою. Українська мова, як динамічна система, вільно розвивається за певними законами і поповнюється новими лексемами. Усі норми української літературної мови змінюються по-різному: найшвидше – лексичні норми, а орфографічні – більш повільно. На розвиток української орфографії впливають такі фактори: принципи українського правопису, зміни у правописі, активна лексика, інші мови. «Сучасна редакція Українського правопису, – стверджують Члени національної комісії із питань правопису, – повертає до життя деякі особливості правопису 1928 р., які є частиною української орфографічної традиції і поновлення яких має сучасне наукове підґрунтя. Водночас правописна комісія керувалася розумінням того, що й мовна практика українців другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст. вже стала частиною української орфографічної традиції. Поділяючи думку про злочинний характер репресивних дій тоталітарного режиму щодо «харківського» правопису і його творців, кодифікатори мови не можуть знехтувати тим, що мову народу творить його історія: мова змінюється, і правопис має відображати насамперед її сучасний стан» [5: 8].

Формування та розвиток орфографічної компетентності здобувачів освіти здійснюється системно у процесі навчально-тренувальної писемної мовленнєвої практики на основі опрацювання лінгвістичної теорії. Опанування орфографічних знань сучасної правописної системи української літературної мови передбачає усвідомлене засвоєння орфографічних правил, зафіксованих у чинному Українському правописі, особливо це стосується змін 2019 р., які умовно можна розглядати у двох аспектах: безваріантні зміни й варіативні зміни. Продуктивним, на наш погляд, є опанування й оновлення орфографічних знань здобувачів освіти шляхом упровадження:

- проблемно-інформаційної розповіді у супроводі мультимедійної презентації;
- пояснення-візуалізації;
- порівняльного зіставлення варіативного написання;
- проблемної розповіді за допомогою порівняльних таблиць;
- аналізу мовних одиниць шляхом інтерактивної взаємодії тощо.

Як бачимо, важливу роль у практично-діяльнісному процесі розвитку орфографічної компетентності здобувачів освіти виконують активні традиційні й інноваційні методи та прийоми, що передбачають усвідомлене опанування орфографічних знань й удосконалення вмій та навичок. Розвиток орфографічної компетентності здобувачів вищої освіти містить важливий діяльнісний складник, що передбачає виконання студентами низки практичних вправ і завдань. Наводимо приклад практичного блоку «Орфографічний практикум».

Вправа 1. Тест «Орфографічний бліц».

1. Правильно утворено фемінітиви в рядку
 - а) перукар – перукарниця;
 - б) професор – професорка;
 - в) верстальник – верстальникия;
 - г) директор – директриса.
2. У котрому рядку слово іншомовного походження написано правильно?
 - а) проектувати;
 - б) проєкт;
 - в) проектор;
 - г) проекція.

3. Слова *супер/маркет, макро/економіка, преміум/клас, топ/менеджер* пишуться
- а) разом;
 - б) окремо;
 - в) через дефіс;
 - г) з великої букви.
4. У котрому рядку всі слова написано правильно?
- а) Дікенс, Б'укінгем, Бісмарк;
 - б) Т'еккерей, Діккенс, Шерлок;
 - в) Б'еккі, Стокгольм, Джексон;
 - г) Діккінсон, Бекі, Текерей.
5. У котрому рядку допущено орфографічну помилку?
- а) пів аркуша, пів години, пів яблука, пів відра, пів міста;
 - б) пів зошита, пів-Києва, пів'яблука, півколо, напівоберт;
 - в) пів ями, пів України, пів огірка, півмісяць, півострів;
 - г) пів ящика, пів Європи, пів Києва, півзахист, півколо.

Вправа 2. «Правописне дослідження».

Група I. Визначити слова, у яких обов'язково вживається літера Є, відповідно до чинної редакції Українського правопису. Пояснити причину правописних змін.

Група II. Назвати власні назви іншомовного походження, у яких відсутнє подвоєння приголосних -кк-. Пояснити правописні зміни у чинному правописі.

Група III. Пояснити правопис невідмінюваного числівника **пів** із значенням «половина» з наступним іменником.

Вправа 3. «Правописні батли». Записати слова відповідно до вимог чинного Українського правопису.

Логарифм чи логаритм?

Півлимона чи пів лимона?

Проектант чи проектант?

Борисфен чи Бористен?

Соєр чи Соєйер?

Ірій чи ирій?

Бекі чи Беккі?

Секвойя чи секвоя?

Ексміністр чи екс-міністр?

Півгодини чи пів години?

Топменеджер чи топ-менеджер?

Фауна чи фавна?

Пів Києва чи пів-Києва?

Пів захисник чи півзахисник?

Гідності чи гідности?

Пів ями чи пів'ями?

Гете чи Гете?

Майер чи Маер?

Радості чи радости?

Вправа 4. Утворити фемінітиви. Виділити суфікси.

I. Автор, директор, редактор, поет, професор, депутат, речник, засновник, філолог, член, виборець, фотограф, капітан, майстер, фахівець.

II. Адвокат, аптекар, археолог, аудитор, біолог, викладач, генерал, експерт, делегат, диктор, дослідник, професіонал, фермер, стюард.

Вправа 5. Утворити від поданих слів за допомогою **пів** нові лексеми. Записати слова із **пів**. Пояснити їх правопис.

I. Київ, автомат, острів, Європа, пільма, година, місто, яблуко, правда, фабрикат, ящик, коло.

II. Аркуш, яма, захист, коло, Україна, місяць, овал, дорога, стіл, ліс, Полтава, завод, дерево.

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Підсумовуючи викладене, констатуємо важливість питання розвитку й удосконалення орфографічної компетентності здобувачів освіти як вимогу і потребу часу в контексті змін у чинному Українському правописі. У системі вищої освіти важливо забезпечити у студентів мотиваційну готовність у дотриманні норм сучасного Українського правопису, формувати чітке розуміння значущості та необхідності використання української мови в усіх сферах суспільної комунікації, розвинути високий рівень орфографічної компетентності. Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в розробленні технологій проблемного навчання задля розвитку орфографічної компетентності здобувачів вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кучеренко І. Стандартизація змісту освіти в аспекті розвитку мовної особистості (філософсько-методологічний аспект). *Українська мова і література в школі*. 2016. №1. С. 34-39.
2. Попова О., Попова Л. Формування в здобувачів початкової освіти орфографічної компетентності на уроках української мови. *Наукові*

- записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки.* 2018. Вип. 3. С. 95-104. DOI: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2018-1-3-95-104>
3. Скопненко О. Український правопис: традиції і сучасність (малі штрихи до великої історії). *Вісник національної академії наук України.* 2020. № 3. С. 78-87. DOI: <https://doi.org/10.15407/vism2020.03.078>
 4. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / Кол. авторів за ред. М.І. Пентиліук. Київ: Ленвіт, 2015. 320 с.
 5. Український правопис. Київ. Наукова думка. 2019. 393 с. URL: <https://www.uareactor.com.ua/ukrayinskyj-pravopys-elektronna-versiya-oficijznogo-vydannya/> [Accessed 14 Jan. 2024].

Стаття надійшла до редакції 23.02.2024.

Статтю рекомендовано до друку 26.03.2024.

Як цитувати: Кучеренко І. Формування орфографічної компетентності здобувачів вищої освіти. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* 2024. Вип. 44. С. 110-121. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-07>

FORMATION OF SPELLING COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Iryna Kucherenko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department, Vocational Education Methodology and Social and Humanitarian Disciplines, Bila Tserkva Institute of Continuous Professional Education, DZVO “University of Education Management” of the National Academy of Sciences of Ukraine (09100, Bila Tserkva, 52/4 Levanevsky St.);
e-mail: 1909irirna@gmail.com;
orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8005-6757>

This article addresses the challenge of cultivating spelling proficiency among higher education students amidst the implementation of revised Ukrainian orthographic norms. It delineates both theoretical and practical approaches to enhancing spelling competency and developing the professional speech of students.

Contemporary educational objectives prioritize the development of linguistically adept, creative, and self-reliant individuals capable of effective verbal expression in the Ukrainian literary language in various styles and across diverse communicative contexts. Proficiency in the state Ukrainian language is integral to realizing the pedagogical paradigm of continuous

language education, promoting communicative competence, linguistic awareness, and meaningful interpersonal communication.

The linguistic shifts within modern literary Ukrainian codified in the updated orthography and introduced in 2019 underscore the timeliness and significance of addressing spelling proficiency among higher education students. It necessitates assimilating the codified spelling alterations and refining the spelling prowess of native Ukrainian speakers.

The research methodology entailed analysing philological and linguistic didactic literature, scrutinizing the contemporary Ukrainian spelling standards, and reviewing pertinent educational documents, programs, textbooks, and instructional methodologies. Additionally, methods and techniques for enhancing students' spelling competency were devised and modelled.

Effective strategies for bolstering spelling knowledge and skills among higher education students involve a blend of traditional and innovative pedagogical methods and tools. Equally important within the higher education system is instilling students with motivational readiness and intrinsic motivation to adhere to contemporary Ukrainian spelling norms. This entails cultivating a clear appreciation of the significance and necessity, as per current regulatory standards, of employing the Ukrainian literary language across all public domains. Ultimately, it aims to foster a high level of spelling competency among students.

Keywords: *language education, language personality, spelling competence, spelling literacy.*

REFERENCES

1. Kucherenko, I. (2016). Standartyzatsiia zmistu osvity v aspekti rozvytku movnoi osobystosti (filosofsko-metodolohichniy aspekt) [Standardization of the content of education in the aspect of linguistic personality development (philosophical and methodological aspect)]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli [Ukrainian language and literature at school]*. 1, pp. 34-39 [in Ukrainian].
2. Popova, O., Popova, L. (2018). The forming at getter of primary education the orthographic competence at Ukrainian language lessons. *Scientific notes of Berdiansk State Pedagogical University. Ser.: Pedagogical sciences*. 3, pp. 95–104. DOI: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2018-1-3-95-104> [in Ukrainian].
3. Skopnenko, O. (2020). Ukrainian spelling: traditions and modernity (small details to a great history). *Visnyk of the National Academy of Sciences of Ukraine*. 3, pp. 78-87. DOI: <https://doi.org/10.15407/visn2020.03.078> [in Ukrainian].
4. Pentyliuk, M.I. (Ed.). (2015). *Dictionary-handbook of Ukrainian language didactics*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
5. *Ukrainskyi pravopys [Ukrainian spelling]*. (2019). Kyiv: Naukova dumka. Available at: <https://www.uaredactor.com.ua/ukrayinskyj-pravopys->

elektronna-versiya-oficijnogo-vydannya/ [Accessed 14 Jan. 2024] [in Ukrainian].

The article was received by the editors 23.02.2024.

The article was recommended for printing 26.03.2024.

In cites: Kucherenko I. (2024). Formation of spelling competence of higher education students. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 44, pp. 110-121. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-07> [in Ukrainian]

PROFESSIONALLY FOCUSED VLOG IN PRE-SERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION

Alla Melnyk

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
the Department of Germanic and Romance Languages,

Kyiv National Linguistic University
(03150, Kyiv, 73 Velyka Vasylkivska);

e-mail: alla-i@ukr.net;

orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9093-1225>

The phenomenon of “vlogging” is articulated through its pivotal role in the professionally focused communicative competence development of pre-service foreign language teachers, particularly those specializing in English. The exploration encompasses a review of both domestic and international scholarly contributions. A professionally focused vlog is conceptualized as an information and research project that is educational in form and professional in content delineating the trajectory of the prospective teacher’s future career. Its genesis is ascribed to contemporary pedagogical demands for the establishment of an enriching multimedia educational environment, envisioned to foster the augmentation of interaction; the integration of authentic online resources and tasks, inciting students to explore diverse professional and pedagogical issues; the cultivation of the skills pertinent to both independent and collaborative information gathering, transforming it into a profound learning experience that steers clear of a linear sequence in favor of a comprehensive array of sources for forging personalized learning pathways.

Professionally focused foreign language vlogs are posited to ensure the attainment of intercultural foreign language communication competences among professionals in educational domains, contingent upon adherence to specific stipulations. They entail: setting explicit project objectives aligned with authentic outcomes reflective of prospective professional activities; creating quasi-professional tasks (a partial analogue of a professional one) designed to enhance university-level students’ professional motives and interests in teaching languages and cultures, and modelling situations that closely mirror challenges pertinent to professional advancement; maintaining a project log for a 4-5 weeks duration, meticulously managing ordered stages of work during classroom and extracurricular activities, accompanied by a set of exercises and tasks for improving linguistic, speech, educational-strategic and socio-cultural competences; promoting personalised learning to explore topics

that align with their professional aspirations; facilitating reflection practices, taking into account the obstacles students encountered and the resolution strategies they surmounted in pursuit of project goals; emphasizing self-regulation, critical appraisal and revision.

Keywords: *pre-service English teacher, professionally focused communicative competence, professionally focused foreign language vlog, project log, quasi-professional task.*

Problem statement. Disruptive technologies are revolutionizing global higher education, necessitating a new breed of professionals proficient in handling uncertainty, creativity, and multiculturalism. This transformation prompts a reevaluation of the curricula for pre-service teachers, particularly in the field of foreign languages, to better reflect the evolving educational landscape. Despite the rise of artificial intelligence and automation, the unique role of teachers remains paramount, highlighting their irreplaceable contribution to education [5: 11]. The primary goal for pre-service foreign language (FL) teachers is to enhance their communicative competencies and autonomy, essential for effective teaching development. To achieve these objectives, the integration of innovative teaching methods and information and communication technologies (ICTs) is essential. These strategies not only prepare teachers for their future roles but also contribute to a more adaptable and vibrant higher education system.

The incorporation of ICTs into educational frameworks offers substantial didactic potential for the establishment of an informational and educational milieu [3: 92]. Prayudi et al. contend that technology in education should extend beyond the mere utilization of search engines for information retrieval [19]; it should further be leveraged to augment FL learning processes, rendering them more efficient, adaptable, and engaging. The integration of relevant activities alongside a diverse spectrum of technological tools has facilitated the emergence of innovative pedagogical methodologies in the realm of language education [10]. A prime example of such innovation is the advent of vlogging.

Analysis of recent research and publications. The article provides a scholarly examination of contemporary publications concerning the professional preparation of pre-service FL teachers at the university level. It draws upon the foundational research conducted by scholars such as O. Bihych, N. Borysko, L. Haidukova, I. Zadorozhna, L. Zenia, T. Koval, N. Mayer, S. Nikolaieva, N. Skliarenko, O. Tarnopolskyi,

L. Chernovaty, V. Chernysh, etc. The investigation by O. Kirshova (2008) delves into the application of project-based learning within higher educational institutions. Furthermore, the body of work by H. Podosynnikova (2023) and O. Ustyenko (across 2014, 2016, 2018, 2019) explores the pedagogical implications of employing authentic video content in English language instruction. Notably, R. Vikovych has innovated a pedagogical strategy that integrates English-language television news as a resource for teaching English in tertiary education settings. Additionally, M. Buriak has introduced a pedagogical approach aimed at the synergistic enhancement of future English teachers' professionally oriented communicative competence and their proficiency in ICT, utilizing webquests and contemporary Internet technologies.

International scholars have conducted extensive research on the deployment of vlog projects within the context of English as a Foreign Language (EFL) instruction, highlighting its efficacy in facilitating the memorization and expansion of complex vocabulary sets [8], alongside enhancements in EFL learners' oral proficiency and engagement in the learning process [14; 15; 18]. Further investigations have revealed improvements in students' capabilities in both oral and written communication through the integration of such projects [9; 12]. Demetriou et al. corroborate these findings, asserting that FL vlogging's inclusion in pedagogical strategies empowers students to select topics that resonate with their professional aspirations and areas of specialization [11], thereby tailoring the learning experience to meet individual needs and interests.

Notwithstanding the growing interest in the pedagogical potential of vlogs, there remains a notable dearth of empirical research on their efficacy in enhancing professionally focused communicative competence (PFCC) among students in higher education, particularly in the realms of general cultural, academic, and professional communication at proficiency levels C1 – C2. Observational data indicates that graduates frequently encounter challenges in oral communication, characterized by hesitation, marked by the frequent use of fillers such as 'er', 'umm', and 'eee', alongside awkward pauses and an over-reliance on scripted notes. Additionally, there is an observed deficiency in the vocabulary necessary for individuals to function autonomously and competently in a FL. This article endeavors to illuminate the utility of professionally focused vlogs as an innovative

tool for the advancement of PFCC among pre-service English teachers within the context of a contemporary multimedia learning environment.

Presentation of the main research material. In the context of an ever-evolving educational landscape, FL teachers are necessitated to perpetually refine their professional competencies, exhibit adaptability to emergent changes, and embody self-direction and organization. The stance posited by N. Borysko on the imperative to cultivate and enhance PFCC is substantiated and resonates with the broader pedagogical discourse. Emphasizing the FL intercultural training of students, particularly those specializing in Secondary Education (014.02), and fostering their communicative competence in diverse intercultural scenarios (general cultural, academic, and professional) is paramount [4]. The concept of PFCC, as an enclave of intercultural FL communicative competence, is recognized as a critical indicator of professional communication proficiency. This advanced level of expertise is attainable through dedicated engagement with philological disciplines by master's and/or senior undergraduate level students, underscoring the integral role of specialized linguistic education in preparing students for professional excellence.

Nevertheless, it is critical to highlight that our discourse centers on the integration of philology into the educational framework, with a specific focus on the psychological and pedagogical dimensions pertinent to future FL teachers. This encompasses the establishment of interdisciplinary linkages between practical language class instruction and subjects within the psychological and pedagogical spectrum. In light of this, PFCC is conceptualized as a fusion of abilities that empower students to adeptly engage in various speech acts (encompassing both oral and written forms) and to apply practical linguistic knowledge as a means of professional communication within an intercultural academic setting.

The advent of vlogging is intrinsically linked to the practice of blogging, where vlogging emerges as an innovative amalgamation of video content and traditional blogging activities. Blogs serve as platforms for individuals to articulate their opinions or disseminate information on a personal or social level. Research conducted by O. Naboka and M. Demchenko highlights that educational blogs yield greater success when they exhibit specific characteristics, such as consistency in updates, collaborative contributions, the integration of diverse multimedia elements, original content generated by the authors,

as well as features that support autonomy and mobility [6]. While blogs were originally conceived for educational attempts, they have garnered the attention of FL teachers, offering a versatile medium for creating multimedia journals without the necessity for programming expertise [22: 69]. Blogs are a hybrid form of communication, blending elements of both spoken and written word, thereby constituting a “third means of communication” [1: 16]. The scholar delineates five main types of blogs: text blogs for written content, audio blogs with audio, photoblogs for images, vlogs for video content, and podcasts for digital audio files available online [1: 18-20]. This framework highlights vlogs’ unique position, emphasizing their use of video to communicate, in contrast to traditional blogs that focus on text, thereby engaging viewers in a more dynamic manner.

Research indicates that employing technology in language learning notably boosts student autonomy and self-reflection on progress [16]. A key goal is utilizing vlogs to apply language skills, with platforms like YouTube making learning more dynamic and engaging, as students interact with and internalize language through videos [13]. Vlogs, defined as visual platforms for online broadcasting, offer both a personal narrative and a communication tool, enhancing independent learning, public speaking, and various social skills, proving especially valuable for motivated students [17; 20]. These findings highlight the significance of incorporating vlogging in master’s and senior undergraduate-level education to enrich the learning experience.

From a pedagogical standpoint, vlogs are invaluable as both primary and ancillary educational tools. Educators can leverage authentic video materials, produced by and targeting native speakers, within practical FL classes to enrich the learning experience. Assigning students to engage with vlogs can facilitate the acquisition of lexical knowledge, including idioms, phrasal verbs, and the nuanced application of vocabulary. Additionally, it allows for the reinforcement of grammatical principles, the accurate employment of grammatical structures, and the opportunity to undertake various grammar assessments. Resources such as the BBC Learning English website provide a wealth of materials tailored for these objectives (<https://www.bbc.co.uk/learningenglish>). Similarly, Grammar Revolution offers extensive guidance on grammar (<https://www.english-grammar-revolution.com/grammar-newsletter-lessons.html>). For the refinement of pronunciation and intonation, audio

and video resources, like those available from Espresso English, are recommended (<https://www.espressoenglish.net/english-tips-blog>). These platforms provide a full range of resources to improve language skills. Conversations with native English speakers are crucial for developing speaking abilities, including brainstorming, self-introduction, sharing information, increasing speech speed, and clarity of expression. Video texts, particularly vlogs, are effective in mimicking real-life language scenarios, making them invaluable for education. Vlogs' realness, modern linguistic relevance, abundance of idioms, and stylistic details closely replicate authentic English-speaking environments, serving as an excellent alternative when direct exposure is scarce.

Vlogs enrich the learning experience by integrating video, audio, visuals, and text, enhancing both information delivery and emotional impact [21]. They engage learners through diverse sensory channels – visual, auditory, kinesthetic, and verbal – adding depth with situational and creative elements. Vlogs also allow learners to analyze non-verbal cues, deepening their comprehension of communication. Their easy access and flexibility make them a valuable resource in language education, facilitating a comprehensive understanding of language use.

The scholarly discourse underscores the necessity of intercultural training within the realm of FL teacher education. Pre-service teachers must be not only proficient in intercultural communication but are also equipped to impart these skills to their future students, fostering a professional capacity for effective cross-cultural engagement [4]. Our research endeavors to elevate the PFCC of pre-service teachers by embedding project-based tasks within both practical sessions and independent extracurricular activities. Educational institutions are tasked with the creation of vlog projects that integrate professional content for the benefit of both the teachers in training and their eventual students. Such initiatives are aimed at cultivating educational and strategic competencies, thereby holistically advancing students' professionally focused linguistic and speech skills along with their sociocultural competencies.

O. Ustyenko describes a learning project as a collection of tasks designed to encourage creative and independent work in FL and communication among learners. The main aim is to tackle a significant, real-world problem, resulting in a concrete product [7]. These FL projects are notable for their depth, engagement, and creativity,

requiring active student participation from inception to completion. They aim to produce a final product while fostering independence in planning and implementation. By integrating key language skills – listening, speaking, reading, and writing and drawing on various academic disciplines, these projects require a considerable amount of extracurricular effort.

Further clarification on the main types of vlogs, based on the educational project classification, reveals that educational vlogs primarily fit within the information and research category designed for educational purposes [2]. This type is interdisciplinary, involving the collection, analysis, and presentation of data relevant to psychology and education. It also includes research components, allowing students to share results and interact with viewers, thus creating an interactive educational experience.

Within the context of educational advancement, we define a professionally focused vlog (PFV) as a learning project that is characterized by its informational and research-oriented framework, distinguished by its educational methodology and professional subject matter. Such a project bears significant personal relevance for the student, delineating the trajectory of their impending future career. This particular study is aimed at fostering the professional aspirations and interests of master's (or senior undergraduate) students. It incorporates a sequence of quasi-professional tasks designed to mirror real-world challenges, with the ultimate goal of producing a unique final output. This elucidation underscores the premise that the intrinsic value of this type of vlog transcends the mere linguistic content, centering instead on the experiential learning and activities students engage in throughout the production of the project.

The duration of a PFV project typically spans 4-5 weeks, during which students often exhibit excitement and enthusiasm upon being tasked with a project. This excitement stems from the chance to develop a personalized learning artifact. The first two weeks are dedicated to a preliminary phase involving information gathering, viewing suggested vlogs, exchanging ideas, aligning views, collaborating with peers, and the conceptualization, planning, and scripting of the project. In the subsequent two weeks, participants proceed to capture their video content using either digital or mobile devices, or video cameras, followed by uploading their work onto the Microsoft Teams educational platform. The project's fifth week is

reserved for a comprehensive evaluation of the vlog to garner feedback from a teacher, which serves to highlight any potential areas for improvement in the students' execution. Before the official release of their vlogs, students have the opportunity to use this feedback as a basis for self-assessment and improvement, with the option for a redo if deemed necessary by the instructor. Upon the conclusion of the project, students are expected to pen reflective journals, summarizing their experiences and learnings throughout the project's duration.

In the context of English instruction at the bachelor's and master's degree levels, it is imprudent to presume universal student proficiency in exhibiting the requisite level of autonomy. Such an assumption risks underestimating the educational value inherent in vlog creation assignments. To mitigate this, students are furnished with a Project Log, which serves as a detailed guide for executing the vlog project, acting as a cornerstone of methodological support. This guide is designed to streamline project execution, enabling students to allocate their efforts toward pivotal tasks effectively. Additionally, a consultation timetable is provided, offering students the opportunity to seek guidance and support throughout the project's duration, thereby enhancing the overall learning experience and ensuring that students can fully engage with and benefit from the project activities.

Given the constraints of space, this article will outline the initial, intermediate, and final phases (first, second, and sixth stages, respectively) of the PROJECT LOG, designed to guide learners in the development of a learning product. The vlog project addresses a quasi-professional task: *As an EFL teacher, you recognize that memorisation techniques for English language learners can significantly contribute to their capability to recall vocabulary, grammar rules, and idiomatic expressions, thereby increasing their language proficiency and self-assurance. Create an educational vlog that presents accessible, captivating, and practical strategies tailored to diverse learning styles, thereby rendering the acquisition of English more effective.*

PROJECT LOG

STEP 1. Create a memory technology set

Recommended resources:

<https://www.fluentin3months.com/memory-palace/>;

<https://www.pinterest.co.uk/pin/54395107991255489/>;

<https://www.pinterest.co.uk/pin/the-feynman-technique-for-learning-556124253997388137/>

1.1. Fill in the table given below by sharing a set of techniques for memorising information in learning English / Ukrainian / French

	<i>Kinds of memory techniques</i>	<i>Identify the “plateaus” and difficulties</i>	<i>How to demonstrate a memory strategy</i>
1	<i>A 2-line poem / a rhyme</i>		
2	<i>An acronym</i>		
3	<i>Memory palace (Cicero’s method)</i>		
4	<i>An icon (visualization)</i>		
5	<i>An association of ideas</i>		
6	<i>The spaced repetition of language usage in various contexts</i>		
7	<i>Correlation with the learner’s native language nuances</i>		

1.2. Choose three mnemonics for filming a PFV. Write down the reasons for choosing them. Present a common challenge, highlighting a specific problem or error that speakers frequently encounter. Think of ways (examples) in which you can demonstrate mnemonics or memory strategies with examples. Fill in the graphics with a short summary of each type.

STEP 2. Write a storyline that illustrates chosen memory techniques

2.1 *Creating a PFV on memory techniques can be complex. To improve content quality and engage viewers, applying a 5-stage narrative framework (refer to the Framework section) is recommended.*

FRAMEWORK

Stage 1. O r i e n t a t i o n – Introduce the viewer to the context. This could include your location, the purpose of the vlog, the main characters involved, or any other element that sets the scene. By establishing a clear context, you help the viewer understand and become invested in what they’re about to watch.

Stage 2. C r i s i s – Present a problem, challenge, or question. For vloggers, this might be a personal challenge they’re taking on, a question they seek to answer, or an unexpected situation they find themselves in. This is what hooks the viewer and compels them to keep watching to find out what happens.

Stage 3. J o u r n e y – Detail the process or adventure undertaken to resolve the crisis. It’s the bulk of the content. In vlogs, this could involve travelling, exploring, trying out new things, or simply navigating through education. The journey should be engaging and demonstrate progress or change.

Stage 4. D i s c o v e r y – Share new insights, learning experiences, or solutions to the problem the learner can face up to. This can be a moment of reflection, realization, or a tangible outcome. For vloggers, it’s essential to share these insights with their viewers, as it adds depth to the story and often provides value or a takeaway for the audience.

Stage 5. R e s o l u t i o n – Conclude the vlog by resolving the situation, overcoming the challenge, or ending the story. This provides closure and leaves viewers with a sense of satisfaction.

2.2 *Develop storyline ideas to showcase your selected memory techniques or mnemonics. Ensure each storyline is clear, concise, and engaging, incorporating visual aids and examples to effectively demonstrate the techniques. Given the video’s maximum duration of 5 minutes, outline the five stages for each technique. Provide a brief summary of each method.*

STEP 6. Reflection

6.1 *After having presented the vlog, reflective questions can serve as a powerful tool for encouraging self-assessment, deepening learning, and enhancing future performance. Consider these questions:*

<i>1. What are the key points you hoped to convey in your vlog, and do you feel you communicated them effectively? Why or why not?</i>	
<i>2. How did you decide on the content and structure of your vlog? What might you change after having presented it?</i>	
<i>3. How did you plan to engage your audience with your vlog? Were there particular strategies you used?</i>	
<i>4. How did the audience respond to your vlog? Did their reaction align with your expectations?</i>	
<i>5. What part of the vlog required the most research or preparation on your part?</i>	

Conclusions. Educational vlogging plays a crucial role in developing the communicative competencies of pre-service FL teachers, especially in English, integrating global scholarly insights. Defined as both an educational and professional project, it marks the future professional path of bachelor’s and master’s degree students. Originating from the need to create a dynamic multimedia learning space, it aims to enhance

interaction, utilize authentic online materials, encourage exploration of various issues, and develop skills for both independent and collaborative learning. This approach moves away from traditional learning sequences towards creating personalized educational journeys.

PFVs are aimed at developing intercultural FL communication skills among educational professionals, provided specific guidelines are followed. These include establishing clear project goals that mirror real-world professional practices, developing tasks that simulate professional challenges to foster students' interest in language and cultural teaching, and running the project over 4-5 weeks with structured activities both in and out of the classroom to enhance various competencies. The approach encourages reflective practices to overcome encountered challenges and emphasizes self-assessment and improvement. Future research will focus on creating exercises and tasks to cultivate pre-service teachers' PFCC, based on the potential of vlogging in philological courses. This initiative will leverage the educational potential of vlogging within a practical English language context.

REFERENCES

1. Andrusiak, I.V. (2016). Bloh-terminy yak skladova anhlomovnoi blohosfery [Blog-terms as the component of English language blogosphere]. *Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii [Contemporary studies of foreign language philology]*, 14, pp. 15-23 [in Ukrainian].
2. Arvanitopulo, E.G. (2007). Navchalni proekty z inozemnoi movy dlia uchniv starshoi shkoly [Foreign language learning projects for high school students]. *Inozemni movy [Foreign languages]*, 1, pp. 14-18 [in Ukrainian].
3. Asoiants, P.H., Ivanova, O.O. (2014). Metodychni perevahy vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u protsesi formuvannia anhlomovnoi profesiino oriientovanoi leksychnoi kompetentnosti [Methodological advantages of information and communication technology use in the development of English professionally oriented lexical competence]. *Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia [Theoretical issues of culture, education and upbringing]*, 49, pp. 90-97 [in Ukrainian].
4. Borysko, N.F. (2018). Problems of cross-cultural training of pre-service foreign language teachers. *Foreign languages*, 1, pp. 9-20. DOI: <https://doi.org/10.32589/im.v0i1.124861> [in Ukrainian].
5. Melnyk, A.I. (2023). Professionally focused communicative competence of prospective foreign language university teachers as a modern trend in

- higher education. *Foreign languages*, 4, pp. 10-20. DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2023.4.295039> [in Ukrainian].
6. Naboka, O.G., Demchenko, M.O. (2019). Educational blog as a means of preschool teachers professional education. *Information technologies and teaching aids*, 69, 1, pp. 64-77. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v69i1.2425> [in Ukrainian].
 7. Ustyenko, O.M. (2017). Project-based technology in teaching foreign languages and cultures to tertiary students majoring in philology. *Foreign languages*, 2, pp. 44-58. DOI: <https://doi.org/10.32589/im.v0i2.122627> [in Ukrainian].
 8. Ajabshir, Z.F., Sadeghi, K. (2019). The impact of asynchronous computer-mediated instruction (CMI) on EFL learners' vocabulary uptake across different proficiency levels. In *Teaching English with Technology*, 19 (3). Available at: <http://www.tewtjournal.org> [Accessed 15 Febr. 2024].
 9. Cahyana, A.A.C. (2020). The use of Youtube Video in Teaching English for Foreign Language At Vocational High School. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Indonesia*, 8 (2). Available at: <https://ejournalpasca.undiksha.ac.id/index.php/jpbi/article/view/3399> [Accessed 15 Febr. 2024].
 10. Chapelle, C. (2019). Technology-Mediated Language Learning. In J. Schwieter & A. Benati (Eds.). *The Cambridge Handbook of Language Learning* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, pp. 575-596). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781108333603.025>
 11. Demetriou, G., Papageorgiou, G., Efstathiades, A. (2022). Effects of learning style and learning source preferences on organizational learning capability. *Development and Learning in Organizations*, 36 (2), pp. 14-17. DOI: <https://doi.org/10.1108/DLO-03-2021-0051>
 12. Handi Pratama, S.H., Ahsanul Arifin, R., Sri Widianingsih, A.W. (2020). The Use of YouTube as a Learning Tool in Teaching Listening Skill. *International Journal of Global Operations Research*, 1 (3), pp. 123-129. DOI: <https://doi.org/10.47194/ijgor.v1i3.56>
 13. Harefa, H.S. (2020). Using Video in Teaching Speaking. *Intelektium*, 1 (2), pp. 115-120. DOI: <https://doi.org/10.37010/int.v1i2.170>
 14. Huang, H.-W. (2021). Effects of smartphone-based collaborative vlog projects on EFL learners' speaking performance and learning engagement. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37 (6), pp. 18-40. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.6623>
 15. Kristiani, P.E., Pradnyadewi, D.A.M. (2021). Effectiveness of YouTube as Learning Media in Improving Learners' Speaking Skills. *The Art of Teaching English as a Foreign Language*, 1 (2), pp. 8-12. DOI: <https://doi.org/10.36663/tatefl.v1i2.97>

16. Lestari, N. (2019). Improving the speaking skill by vlog (video blog) as learning media: The EFL students perspective. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9 (1), pp. 916-925.
17. Maulidah, I. (2018). Vlog: the Mean to Improve Students' Speaking Ability. *145 (Iconelt 2017)*, pp. 12-15. DOI: <https://doi.org/10.2991/iconelt-17.2018.3>
18. Misdi, M., Siregar, U.D., Zein, T.T., Anggraini, D., Ananda, Z.F. (2021). *Vlogs in university EFL speaking: Student-teachers' perceptions*. [Conference paper]. Annual International Conference on Language and Literature (AICLL).
19. Prayudi, R.A., Hakiki, A.K., Putra, N.R.D., Anzka, T.O., Ihsan, M.T. (2021). The use of technology in English teaching & learning process. *JRIP: Jurnal Riset Dan Inovasi Pembelajaran*, 1 (2), pp. 102-111.
20. Rakhmanina, L., Kusumaningrum, D. (2017). The Effectiveness of Video Blogging in Teaching Speaking Viewed from Students' Learning Motivation. *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang*, 5. Available at: <http://ejournal.unp.ac.id/index.php/selt/article/view/7980> [Accessed 15 Febr. 2024].
21. Safitri, N.S., Khoiriyah, I. (2017). Students' perceptions on the use of English vlog (Video Blog) to enhance speaking skill. *ASEAN/ Asian Academic Society International Conference (AASIC)*, pp. 240-247.
22. Wu, C. (2006). Blogs in TEFL: A new promising vehicle. *US-China Education Review*, 3 (5), pp. 69-73.

The article was received by the editors 21.02.2024.

The article was recommended for printing 23.03.2024.

In cites: Melnyk A. (2024). Professionally focused vlog in pre-service foreign language teacher education. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 44, pp. 122-137. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-08>

ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИЙ ВЛОГ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ І ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Алла Мельник

канд. пед. наук, доцент кафедри германських і романських мов
Київського національного лінгвістичного університету

(03150, Київ, вул. Велика Васильківська, 73);

e-mail: alla-i@ukr.net; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9093-1225>

Увиразнено сутність феномена «влог» і наголошено на важливості його застосування у процесі формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх учителів та викладачів іноземних мов (ІМ), зокрема

англійської, через призму праць вітчизняних та закордонних науковців. Професійно орієнтований іншомовний влог концептуалізується як навчальний проєкт, що поєднує інформаційні та дослідницькі елементи та окреслює траєкторію майбутньої професійної діяльності фахівця. Підсумовано, що генезис технології влогу породжено вимогою часу, коли педагогічна спільнота має створити ефективне мультимедійне освітнє середовище, яке б сприяло посиленню інтерактивності; поєднанню онлайн-ресурсів і реальних завдань, що спонукають студентів досліджувати безліч психолого-педагогічних дилем; розвитку їхніх здібностей до автономного і спільного пошуку інформації, перетворюючи останнє на глибокий навчальний досвід, який відмовляє у лінійному поданні інформації на користь різноманітних джерел для створення персоналізованої освітньої траєкторії. Констатовано, що продукування професійно орієнтованих іншомовних влогів може гарантувати високий рівень міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності фахівців педагогічних спеціальностей за умови дотримання таких правил: постановка чітких цілей проєкту, узгоджених з автентичними результатами, що відображають професійну діяльність майбутнього вчителя та викладача ІМ; розробка квазіпрофесійних завдань (імітація професійних завдань), покликаних посилити професійні мотиви та інтереси студентів у річці викладання ІМ і культур, а також моделювання проблемних ситуацій, які максимально сприяють професійному зростанню; ведення журналу проєкту тривалістю 4-5 тижнів, із систематичним відстеженням послідовних етапів виконання завдань під час аудиторних і позааудиторних занять, а також вправ щодо розвитку професійно орієнтованої мовної, мовленнєвої, освітньо-стратегічної та соціокультурної компетентностей; заохочення індивідуалізованого навчання, яке резонує з професійними прагненнями студентів; запровадження рефлексивних практик з урахуванням аналізу труднощів, які виникають, та стратегій їх подолання на шляху до досягнення цілей проєкту; акцентування уваги на саморегуляції, критичному оцінюванні та доопрацюванні.

Ключові слова: *квазіпрофесійне завдання, майбутній учитель та викладач англійської мов, проєктний журнал, професійно орієнтована комунікативна компетентність, професійно орієнтований іншомовний влог.*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусак І.В. Блог-терміни як складова англomовної блогосфери. *Сучасні дослідження з іноземної філології*. 2016. № 14. С. 15-23.
2. Арванітопуло Е.Г. Навчальні проєкти з іноземної мови для учнів старшої школи. *Іноземні мови*. 2007. № 1. С. 14-18.
3. Асоянц П.Г., Іванова О.О. Методичні переваги використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування англomовної професійно орієнтованої лексичної компетентності. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2014. № 49. С. 90-97.

4. Бориско Н.Ф. Проблеми міжкультурної підготовки майбутніх учителів і викладачів іноземних мов. *Іноземні мови*. 2018. № 1. С. 9-20. DOI: <https://doi.org/10.32589/im.v0i1.124861>
5. Мельник А.І. Професійно орієнтована комунікативна компетентність майбутніх викладачів іноземних мов як сучасна тенденція вищої освіти. *Іноземні мови*. 2023. № 4. С. 10-20. DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2023.4.295039>
6. Набока О.Г., Демченко М.О. Освітній блог як засіб професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. № 69 (1). С. 64-77. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v69i1.2425>
7. Устименко О.М. Проектна технологія навчання іноземних мов і культур студентів мовних вищих навчальних закладів. *Іноземні мови*. 2017. № 2. С. 44-58. DOI: <https://doi.org/10.32589/im.v0i2.122627>
8. Ajabshir Z.F., Sadeghi K. The impact of asynchronous computer-mediated instruction (CMI) on EFL learners' vocabulary uptake across different proficiency levels. In *Teaching English with Technology*. 2019. Vol. 19, Issue 3. URL: <http://www.tewtjournal.org> [Accessed 15 Febr. 2024].
9. Cahyana A.A.C. The use of Youtube Video in Teaching English for Foreign Language At Vocational High School. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Indonesia*. 2020. 8 (2). P. 1-11. URL: <https://ejournalpasca.undiksha.ac.id/index.php/jpbi/article/view/3399> [Accessed 15 Febr. 2024].
10. Chapelle C. Technology-Mediated Language Learning. In J. Schwieter & A. Benati (Eds.). *The Cambridge Handbook of Language Learning* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics. 2019. P. 575-596). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781108333603.025>
11. Demetriou G., Papageorgiou G., Efstathiades A. Effects of learning style and learning source preferences on organizational learning capability. *Development and Learning in Organizations*. 2022. 36 (2). P. 14-17. DOI: <https://doi.org/10.1108/DLO-03-2021-0051>
12. Handi Pratama S.H., Ahsanul Arifin R., Sri Widianingsih A.W. The Use of YouTube as a Learning Tool in Teaching Listening Skill. *International Journal of Global Operations Research*. 2020. 1 (3). P. 123-129. DOI: <https://doi.org/10.47194/ijgor.v1i3.56>
13. Harefa H.S. Using Video in Teaching Speaking. *Intelektium*. 2020. 1 (2). P. 115-120. DOI: <https://doi.org/10.37010/int.v1i2.170>
14. Huang H.-W. Effects of smartphone-based collaborative vlog projects on EFL learners' speaking performance and learning engagement. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2021. 37 (6). P. 18-40. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.6623>

15. Kristiani P.E., Pradnyadewi D.A.M. Effectiveness of YouTube as Learning Media in Improving Learners' Speaking Skills. *The Art of Teaching English as a Foreign Language*. 2021. 1 (2). P. 8-12. DOI: <https://doi.org/10.36663/tatefl.v1i2.97>
16. Lestari N. Improving the speaking skill by vlog (video blog) as learning media: The EFL students perspective. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2019. 9 (1). P. 916-925.
17. Maulidah I. Vlog: the Mean to Improve Students' Speaking Ability. 2018. 145. P. 12-15. DOI: <https://doi.org/10.2991/iconelt-17.2018.3>
18. Misdi M., Siregar U.D., Zein T.T., Anggraini D., Ananda Z.F. *Vlogs in university EFL speaking: Student-teachers' perceptions*. [Conference paper]. Annual International Conference on Language and Literature (AICLL). 2021.
19. Prayudi R.A., Hakiki A.K., Putra N.R.D., Anzka T.O., Ihsan M.T. The use of technology in English teaching & learning process. *JRIP: Jurnal Riset Dan Inovasi Pembelajaran*. 2021. 1 (2). P. 102-111.
20. Rakhmanina L., Kusumaningrum D. The Effectiveness of Video Blogging in Teaching Speaking Viewed From Students' Learning Motivation. *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang*. 2017. 5. URL: <http://ejournal.unp.ac.id/index.php/selt/article/view/7980> [Accessed 15 Febr. 2024].
21. Safitri N.S., Khoiriyah I. Students' perceptions on the use of English vlog (Video Blog) to enhance speaking skill. *ASEAN/ Asian Academic Society International Conference (AASIC)*, 2017. P. 240-247.
22. Wu C. Blogs in TEFL: A new promising vehicle. *US-China Education Review*. 2006. 3 (5). P. 69-73.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2024.

Статтю рекомендовано до друку 23.03.2024.

Як цитувати: Melnyk A. Professionally focused vlog in pre-service foreign language teacher education. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2024. Вип. 44. С. 122-137. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-08>

THE “BUSINESS SPOTLIGHT” MAGAZINE AS AN AUTHENTIC RESOURCE FOR DEVELOPING ENGLISH READING SKILLS OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Albina Palamarchuk

Lecturer, the Department of English Language and Methodology of Its Teaching, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

(21001, Vinnytsia, 32 Ostrozkoho Str.);

e-mail: palamarhuc.a@vspu.edu.ua;

orcid: <https://orcid.org/0009-0002-7869-5052>

Daria Pylypyshyna

Lecturer, the Department of English Language and Methodology of Its Teaching, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

(21001, Vinnytsia, 32 Ostrozkoho Str.);

e-mail: dasha.p@vspu.edu.ua;

orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7105-9910>

Employing authentic materials to develop reading skills often leads to difficulty in selecting authentic texts. A variety of researchers point out that the selection of authentic materials is challenging and time-consuming, as it requires choosing a suitable, readable, and exploitable text. Tackling this issue can make the selection process brief and increase the implementation of authentic texts for reading purposes in the ESL classroom. This paper aims to analyze the Business Spotlight magazine as a source of reading texts; consider the benefits of this periodical and how it can facilitate the selection of materials; offer a set of designed reading activities based on an article taken from the Business Spotlight magazine, and investigate ESL university students' attitude towards the article. The research methodology comprises the theoretical analysis and generalization of scientific literature highlighting the significant factors that contribute to the productive implementation of reading authentic texts. The main tool used to measure third-year university students' attitudes towards the authentic article was a set of designed activities and a follow-up questionnaire based on a Likert scale. The questionnaire aimed to assess the article according to the main factors of choosing authentic materials, including suitability of the content, readability, exploitability, and presentation. The main findings indicate that the authentic article met students' needs, with information likely to be applied beyond the classroom. Structurally and grammatically, it was not overly demanding. The article effectively enhanced

reading, listening, and speaking skills through tailored activities, fostering student motivation and enjoyment in the learning process. Consequently, the Business Spotlight magazine presents a diverse range of authentic articles reporting news from English-speaking countries. These articles are crafted at various language levels, streamlining the selection process for educators who need not adapt the texts themselves. Business Spotlight articles can be employed at different language levels and for various teaching purposes.

Keywords: *authentic materials, foreign language magazine, reading activities, reading skills, selection of authentic materials.*

Problem statement. English textbooks have always prevailed as teaching aids in the classroom. They are useful guides to acquire and practice necessary vocabulary, and grammar structures or improve receptive and productive speech skills. However, English textbooks have shown some limitations such as outdated vocabulary items, unnatural language patterns, or superficial audio materials. As a result, teachers preferred employing authentic textbooks, as they proved to be much more effective in English teaching. The main benefit of authentic English teaching textbooks is that they are authored by native speakers, presenting the language as it is spoken. Authentic textbooks reflect the true nature of English and present examples of the language use. Furthermore, the content is up-to-date which makes learning motivating and exciting.

In the meantime, some researchers have started calling authentic textbooks adapted materials due to several reasons [10]. Important justifications for this notion of ‘adapted’ include standardized speech, activities for revising new words and grammar, as well as reading and audio materials that serve the purpose of revision [10: 142]. Therefore, there is a necessity to extend the boundaries of authentic English teaching textbooks by employing authentic resources such as English magazines, newspapers, or YouTube videos. The style of these resources differs from the colloquial speech; however, the articles can be useful input material that creates opportunities for vocabulary enhancement, improving reading subskills, involving students’ interests, therefore, motivation, and on that basis even speaking skills practice.

Recent research and publications. Many scholars have investigated the influence of authentic reading materials on students’ language skills. V. Ryandani, J. Nurkamto, and T. Sarosa [8] analyze the impact of authentic reading materials on students’ reading

motivation. According to the results of the case study, authentic materials improve motivation because of students' task orientation, tolerance of ambiguity, and need for achievement. However, researchers point out some challenges, that authentic materials pose, such as a time-consuming selection process and a lack of vocabulary mastery.

S.A. Berardo [2] confirms the positive impact of authentic reading materials on students' motivation to read outside the classroom. Additionally, he justifies the importance of using authentic materials because of their context, which reflects changes in language usage and allows for the creation of a wide range of activities that can be modified according to students' language levels.

Waheeb S. Albiladi [1] studies students' perceptions of the advantages and difficulties of utilizing authentic materials in reading classes. The author concludes that despite the rather challenging selective process, the use of authentic materials leads to academic and social benefits, such as developing cultural awareness and bringing a sense of authenticity to the classroom.

D. Rusmawaty, H. Atmowardoyo, A. Hamra, and N. Noni [7] investigate teachers' perceptions of authentic materials for teaching reading. According to the main findings, teachers utilize print and auditory authentic materials, which prove beneficial for vocabulary enrichment, scanning-skimming reading strategy, and critical thinking. However, teachers also face challenges such as selecting and modifying materials, students' ignorance of the topic, and a lack of cultural awareness.

A. Nowlan and C. Samuell [5] discuss the importance of text selection and provide examples of activities that can be used before and after an authentic text, justifying their purpose. The researchers acknowledge the positive impact of authentic texts on students' motivation and how they create opportunities to interact with various forms of English.

The aim of this article is to analyze the use of the "Business Spotlight" magazine as a resource for authentic reading texts; to demonstrate that the magazine can facilitate the material selection process; to offer a set of activities based on articles from the magazine that were integrated into ESL classroom; and to investigate students' attitudes toward the article taken from "Business Spotlight" [9].

Presentation of the main research material. In reviewing articles on the use of authentic materials to improve reading skills and their main findings, we observed a common issue: the selection of authentic texts, which is often challenging and time-consuming. Moreover, authentic materials may require adaptation to suit specific language levels. To streamline the selection process, we propose considering the Business Spotlight magazine.

The Business Spotlight magazine [9] is designed to help learners improve their English skills autonomously. It features up-to-date news, reports, interviews, and exercises, enabling students to stay updated with the latest news in English-speaking countries and learn useful vocabulary highlighted in the articles. Another benefit is that each article is written at one of three language levels: A2, B1-B2, and C1-C2, allowing teachers to focus on the required level and analyze news accordingly. English proficiency levels are aligned with the Common European Framework of References for Languages. Furthermore, articles are available in both American and British English, with American English marked as US. Some articles also include audio resources accessible on the magazine's website. Considering these benefits, the selection process can become enjoyable and time-saving. Additionally, teachers can encourage students to engage with the magazine outside the classroom, promoting autonomous learning.

Creating meaningful reading activities entails integrating other language skills with reading. Therefore, reading activities for magazine articles should encompass reading, listening, writing, and speaking [3: 124]. Consequently, we have developed a set of activities for authentic articles comprising various exercises such as making and confirming predictions, summarizing, questioning, and clarifying, allowing students to practice diverse reading skills. Through the designed set of activities and the accompanying questionnaire, we aim to determine if articles from the magazine are suitable as authentic materials for use in the ESL classroom.

The set of activities we propose for working with authentic texts is based on the stages outlined by A. Nowlan and C. Samuell [5: 56-57]. These researchers recommend following the standard sequence of reading activities: pre-reading, while-reading, and post-reading. Pre-reading activities aim to activate students' schemata and facilitate comprehension of the article, generating students' interest in the article. While-reading activities create opportunities to practice reading skills,

and post-reading activities are essential for assimilating and reinforcing the knowledge students have gained [5: 56-57].

Stage 1. Pre-reading

Activity 1. Activating schemata

Purpose: activate students' background knowledge and generate interest in the topic.

Mode: group work.

Instructions: work in groups of three and discuss the questions. Choose one student to report back the main ideas.

- Look at the pictures. What do you see?
- How is the person in the pictures feeling? What could cause such feelings?
- How often do you feel as the person in the pictures? Why?



Picture 1. Pictures representing embarrassment taken from Business Spotlight [9]

Рисунок 1. Зображення, що представляють збентеження, взяті з Business Spotlight [9]

Activity 2. Making predictions

Purpose: activate students' background knowledge and enhance motivation to read the article.

Mode: group work.

Instruction: work in groups of 4. Read the title of the article and brainstorm how you have dealt with embarrassing situations. Choose one student to report back to class.

The title is "How to Deal with Embarrassing Situations".

Stage 2. While-reading

Activity 3. Reading for gist.

Purpose: practice skimming and verify students' predictions (Step 1); clarify the meaning of unknown words and facilitate comprehension (Steps 2, 3, 4).

Mode: group work.

Instructions:

Step 1: Read the article and discuss if there are any similar tips to those your group has mentioned.

Step 2. Skim the article and underline any words you don't know.

Step 3. What words have you underlined? (The teacher records the words students name on the blackboard).

Step 4. Can anyone explain the meaning of the words on the blackboard? (The teacher attempts to elicit answers; for words students cannot explain, the teacher provides explanations).

Activity 4. *Reading for specific information.*

Purpose: practice scanning and comprehending specific facts of the article.

Mode: individual work, pair work, class work.

Instructions:

Step 1. Work individually. Read the series of statements. Two statements are correct, and two contain spelling or content errors. Circle the incorrect statements.

Step 2. Work in pairs. Compare your answers and correct the incorrect statements.

Step 3. Discuss as a class: Which sentences were incorrect? What improvements were made?

a) - Humor is one of the ways to deal with embarrassing situations at work.

- Confronting embarrassing situations is not suitable in a work environment.

- Acknowledging and giving credit to a colleague for their contribution to a project is a sign of leadership and confidence.

- Taking credit for someone else's work without acknowledging their contribution is a good strategy to boost your reputation in the workplace.

b) - When you are caught off guard and unprepared to give an update on a project, admit your lack of knowledge and request time to prepare.

- Taking a moment to stay calm and collecting your thoughts can be a helpful strategy when unexpectedly you are asked to provide an update on a project.

- Acknowledging a brief break can be an acceptable approach when caught spending a short time on non-work-related activities at work.
- Trying to hide the fact that you are wasting time at work is a more effective strategy than being honest about it when caught.
- c) - Apologizing without overdoing it is a good way to smooth things over.
 - Acknowledging and addressing a mistake, such as introducing someone with the wrong name promotes honesty.
 - Embracing and laughing off embarrassing moments is not effective in leaving a lasting impression.
 - Checking your appearance before situations where you are visible, such as online calls, is a practical suggestion to avoid potential embarrassment.

Answer key: a) T; F; T; F; b) F; T; T; F; c) F; T; F; T.

Activity 5. *Answering comprehension questions.*

Purpose: check students' comprehension of the article and practice speaking skills.

Mode: group work.

Instructions: Work in pairs. Answer the questions referring to the article.

Comprehension questions:

- 1) What situations are inevitable in life?
- 2) How do people behave when feeling awkward?
- 3) Which common advice do all scenarios present?
- 4) What is considered suspicious if one is caught doing non-work-related activities?
- 5) What solutions are beneficial if one is put on the spot not expecting it?
- 6) How do celebrities deal with embarrassing situations?

Stage 4. Post-reading

Activity 6. *Roleplaying short dialogues.*

Purpose: practice using essential phrases and strategies displayed in the article to deal with embarrassing situations; practice speaking spontaneously.

Mode: pair work.

Instructions:

Step 1. Review the essential phrases and strategies to deal with embarrassing situations.

ESSENTIAL PHRASES**Admitting the problem**

- This is really embarrassing.
- I feel very awkward.
- I'm rather red-faced.

Using humour

- And for my next trick... (after doing something clumsily)
- I'm not like this at home!
- I'll get my coat, shall I? (pretending to leave)

Exchanging embarrassing stories

- What was your most embarrassing moment at work?
- Can you top that?
- Have you ever done anything like that?

Apologizing quickly

- (I'm) Sorry about that.
- Apologies!
- I am such an idiot! I'm (so) sorry.

Talking about embarrassment

- It's best to confront the situation.
- Don't dwell on what happened.
- He overstepped the mark.

Picture 2. Strategies for dealing with embarrassing situations taken from Business Spotlight [9]

Рисунок 2. Стратегії вирішення незручних ситуацій, взяті з Business Spotlight [9]

Step 2. Work in pairs. Roleplay the following situations employing the given strategies. Swap your roles each time.

Situation 1.

Student A: You are giving a presentation and have a technical problem. (Strategy: admitting the problem).

Student B: Respond to your partner's words. (Strategy: exchanging embarrassing stories).

Situation 2.

Student A: You are wearing your sweater inside out. (Strategy: using humor).

Student B: Respond to your partner's words.

Situation 3.

Student A: You have called your colleague by the wrong name. (Strategy: apologizing quickly).

Student B: Respond to your partner's words.

After designing the set of activities, we implemented them in the ESL classroom to analyze students' attitudes toward the article. We chose a Likert scale to measure students' attitudes towards that authentic article from Business Spotlight. Likert scale questionnaires offer several advantages: data can be collected quickly from numerous participants, providing a reliable estimate, and the data can be contrasted, compared, and combined with other information-collecting tools [4: 2].

The questionnaire consists of 8 statements and 5 options for each statement: strongly agree, agree, undecided, disagree, and strongly disagree. The statements are based on factors suggested by Nuttall to consider before choosing authentic materials: suitability of content, exploitability, and readability [6]. Presentation was an additional factor included in the questionnaire.

The findings from the questionnaire completed by third-year university students revealed that 68% (21) of students strongly agree and 32% (10) agree that the article “How to deal with embarrassing situations” was interesting. 55% (17) of students agree and 39% (12) strongly agree that they will use the information in the article outside the classroom. 48% (15) of students strongly agree and 39% (12) agree that they developed their speaking skills by exploiting the article, with only 13% (4) undecided. 45% (14) strongly disagree and 42% (13) disagree that the text was too difficult, with 10% (3) undecided and one student finding it complex. 53% (16) of students disagree and 37% (11) strongly disagree that the text was too demanding structurally. 52% (16) disagree and 39% (12) strongly disagree that they couldn’t comprehend the text because of too much new vocabulary. 45% (14) of students strongly agree and 42% (13) agree that the text looked visually “attractive”. 52% (16) of students agree and 42% (13) strongly agree that they wanted to read the article after seeing the title.

The findings indicate that, according to the participants’ view, the authentic article was suitable for students’ needs and the activities were beneficial for students’ speaking skills. Moreover, the article conforms to readability rules, as it wasn’t complex to work on or structurally demanding. Finally, the article grabbed students’ attention and they wanted to read it.

Conclusion. Authentic materials have gained significant popularity and have been utilized for diverse teaching purposes. However, the main challenge in employing authentic materials lies in the selection process. Many research papers emphasize that selecting appropriate authentic texts is time-consuming, especially if modifications are required. Considering these challenges, we suggest selecting authentic articles from the Business Spotlight magazine [9]. The magazine reports news from various English-speaking countries, and the articles are labeled according to English proficiency levels. Moreover, the articles are already modified, reducing the time spent on selection and adaptation.

The design of a set of activities aimed to assess students' attitudes toward the authentic articles from Business Spotlight by engaging them in various activities and determining whether they adhere to the criteria of choosing authentic materials. Analyzing students' responses to the questionnaire, we can conclude that the article content was suitable, and it could be effectively utilized to develop reading and speaking skills, as well as enrich vocabulary range. The text was visually appealing and not overly difficult, motivating students to read more. However, since only third-year university students shared their attitudes toward the authentic article from the magazine, we suggest conducting further studies by comparing their responses with those of English teachers. We believe English teachers can provide a more objective assessment of the article and the magazine.

REFERENCES

1. Albiladi, W.S. (2019). Exploring the Use of Written Authentic Materials in ESL Reading Classes: Benefits and Challenges. *English Language Teaching*. 12 (1), pp. 67-77. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v12n1p67>
2. Berardo, S.A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*. 6 (2), pp. 60-69. Available at: <https://www.readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf> [Accessed 12 Jan. 2024].
3. McDonough, J., Shaw, C., Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide*, pp. 109-135.
4. Nemoto, T., Beglar, D. (2014). *Developing Likert-scale questionnaires [Conference presentation]*. JALT2013 Conference Proceedings, Tokyo, JALT. Available at: https://jalt-publications.org/files/pdf-article/jalt2013_001.pdf [Accessed 13 Jan. 2024].
5. Nowlan, A., Samuell, C. (2019). Using Authentic Reading Materials in the Japanese EFL Classroom. *Annual Research Report*. 22, pp. 53-62. Available at: https://www.researchgate.net/publication/375632032_Using_Authentic_Reading_Materials_in_the_EFL_Classroom [Accessed 14 Jan. 2024].
6. Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* (New Edition).
7. Rusmawaty, D., Atmowardoyo, H., Hamra, A., Noni, N. (2018). Teachers' Beliefs of Authentic Materials for Teaching Reading in Indonesian EFL Classrooms. *Journal of Language Teaching and Research*. 9 (3), pp. 608-613. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0903.21>
8. Ryandani, V., Nurkamto, J., Sarosa, T. (2018). The Use of Authentic Materials on Teaching Reading and Its Effects on Students' Reading

- Motivation. *English Education Journal*. 7 (1), pp. 1-7. DOI: <https://doi.org/10.20961/eed.v7i1.35877>
9. Taylor, K. (2022). How to deal with embarrassing situations. *Business Spotlight*. 11, pp. 30-32.
10. Zhambylkyzy, M., Molotovskaya, O.V. (2021). Authentic materials in teaching English. *BULLETIN of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Philology Series*. 3 (136), pp. 138-147. DOI: <https://doi.org/10.32523/2616-678X-2021-136-3-138-147>

The article was received by the editors 25.01.2024.

The article was recommended for printing 10.03.2024.

In cites: Palamarchuk A., Pylypyshyna D. (2024). Magazine “Business Spotlight” as the authentic resource for developing English reading skills for higher education students. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 44, pp. 138-150. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-09>

**ЖУРНАЛ «BUSINESS SPOTLIGHT» ЯК ДЖЕРЕЛО
АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК
ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Альбіна Паламарчук

асистент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(21001, Вінниця, вул. Острозького, 32);
e-mail: palamarhuc.a@vspu.edu.ua;
orcid: <https://orcid.org/0009-0002-7869-5052>

Дар'я Пилипишина

асистент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(21001, Вінниця, вул. Острозького, 32);
e-mail: dasha.p@vspu.edu.ua;
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7105-9910>

Використання автентичних матеріалів для розвитку навичок читання часто призводить до труднощів у виборі автентичних текстів. Дослідження вказують на те, що процес відбору автентичних матеріалів є складним і трудомістким, оскільки вимагає вибору відповідного, зрозумілого та доцільного для використання тексту. Журнал “Business Spotlight” може

зробити процес відбору автентичних матеріалів коротким, а також збільшити використання автентичних текстів для вдосконалення навичок читання англійською мовою студентів закладів вищої освіти. Метою цієї статті є аналіз журналу «Business Spotlight» як джерела автентичних текстів для читання; визначення переваг журналу у виборі автентичних матеріалів; розроблення комплексу вправ для розвитку навичок читання англійською мовою на основі статті з журналу «Business Spotlight» та інтегрування розроблених вправ у процес вивчення англійської мови; дослідження думки студентів щодо використання автентичної статті з журналу «Business Spotlight». Методологія дослідження полягає в теоретичному аналізі та узагальненні наукової літератури з виокремленням суттєвих факторів, що сприяють продуктивній реалізації читання автентичних текстів. Основними інструментами вимірювання ставлення третьокурсників до автентичної статті та доречності її використання для вивчення англійської мови був комплекс розроблених вправ та анкета, створена за шкалою Лайкерта. Анкета мала на меті оцінити статтю за основними факторами вибору матеріалів: доцільність змісту, зрозумілість, зручність використання та подання тексту. Результати опитування вказують на те, що лексичні та граматичні структури у статті не викликали труднощів у студентів. Виконання комплексу вправ, побудованого на матеріалі автентичної статті, сприяли розвитку навичок читання, аудіювання та усного мовлення англійською мовою. У результаті студенти були вмотивовані змістом статті та розробленими завданнями, а процес навчання приносив задоволення. Таким чином, журнал «Business Spotlight» пропонує різноманітні автентичні статті, які повідомляють про новини в англійськомовних країнах. Кожна стаття журналу написана відповідно до одного з трьох мовних рівнів. Також автентичні статті можна використовувати для розвитку різних видів читання та розширення словникового запасу студентів.

Ключові слова: автентичні матеріали, відбір автентичних матеріалів, ініціативний журнал, навички читання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Albiladi W.S. Exploring the Use of Written Authentic Materials in ESL Reading Classes: Benefits and Challenges. *English Language Teaching*. 2019. 12 (1). P. 67-77. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v12n1p67>
2. Berardo S.A. The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*. 2006. 6 (2). P. 60-69. URL: <https://www.readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf> [Accessed 12 Jan. 2024].
3. McDonough J., Shaw C., Masuhara H. Materials and methods in ELT: A teacher's guide. 2013. P. 109-135.
4. Nemoto T., Beglar D. Developing Likert-scale questionnaires [Conference presentation]. JALT2013 Conference Proceedings, Tokyo, JALT. 2014. URL: https://jalt-publications.org/files/pdf-article/jalt2013_001.pdf [Accessed 13 Jan. 2024].

5. Nowlan A., Samuell C. Using Authentic Reading Materials in the Japanese EFL Classroom. *Annual Research Report*. 2019. 22. P. 53-62. URL: https://www.researchgate.net/publication/375632032_Using_Authentic_Reading_Materials_in_the_EFL_Classroom [Accessed 14 Jan. 2024].
6. Nuttall C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language (New Edition). 1996. 290 p.
7. Rusmawaty D., Atmowardoyo H., Hamra A., Noni N. Teachers' Beliefs of Authentic Materials for Teaching Reading in Indonesian EFL Classrooms. *Journal of Language Teaching and Research*. 2018. 9 (3). P. 608-613. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0903.21>
8. Ryandani V., Nurkamto J., Sarosa T. The Use of Authentic Materials on Teaching Reading and Its Effects on Students' Reading Motivation. *English Education Journal*. 2018. 7 (1). P. 1-7. DOI: <https://doi.org/10.20961/eed.v7i1.35877>
9. Taylor K. How to deal with embarrassing situations. *Business Spotlight*. 2022. 11. P. 30-32.
10. Zhambylkyzy M., Molotovskaya O.V. Authentic materials in teaching English. *BULLETIN of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Philology Series*. 2021. 3 (136). P. 138-147. DOI: <https://doi.org/10.32523/2616-678X-2021-136-3-138-147>

Стаття надійшла до редакції 25.01.2024.

Статтю рекомендовано до друку 10.03.2024.

Як цитувати: Palamarchuk A., Pylypyshyna D. (2024). Magazine "Business Spotlight" as the authentic resource for developing English reading skills for higher education students. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2024. Вип. 44. С. 138-150. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-09>

ENHANCING UNIVERSITY REMOTE LANGUAGE LEARNING THROUGH INNOVATIVE APPLICATIONS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES AMIDST GLOBAL CHALLENGES

Nataliia Sarnovska

Lecturer, Foreign Philology Department,
Kyiv National University of Culture and Arts
(01133, Kyiv, 36 Yevhena Konovaltsia Str.);
e-mail: nat_sarnovskaya@ukr.net;
orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7278-5183>

Julia Rybinska

Doctor of Science (Dr Hab) in Education, Professor,
Head of Foreign Philology Department,
Kyiv National University of Culture and Arts
(01133, Kyiv, 36 Yevhena Konovaltsia Str.);
e-mail: julialeo1619@gmail.com;
orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2185-7890>

Yuliia Mykhailichenko

PhD in Pedagogy), Lecturer,
Kyiv National University of Culture and Arts,
(01133, Kyiv, 36 Yevhena Konovaltsia Str.);
e-mail: yuliam1978@outlook.com;
orcid: <http://orcid.org/0009-0006-1691-8598>

In recent years, the integration of artificial intelligence (AI) technologies has revolutionised various industries, and education is no exception. One area where AI is making significant strides is in distance learning of foreign languages at the university level. The purpose of the article is to examine the many ways in which AI technologies can be used to improve the efficiency and effectiveness of foreign language learning in virtual classrooms based on a personalised approach to learning and to outline an algorithm for utilizing artificial intelligence in foreign language learning, which aims to provide a structured approach for integrating AI tools and technologies into language learning processes. The scientific novelty of the study lies in its comprehensive

exploration and integration of cutting-edge AI technologies within the context of university remote learning for foreign languages. The emphasis on personalized learning paths and adaptive learning approaches is a novel aspect. The study delves into how AI algorithms analyse individual learner data to tailor educational content, providing a customized and adaptive learning experience. This focus on individualized instruction represents a departure from traditional one-size-fits-all language education methods. Research Methods. To conduct a comprehensive study on the use of artificial intelligence technologies in university remote learning of foreign languages, a mixed-methods research approach is employed. This involves both quantitative and qualitative research methods to gather a holistic understanding of the impact and effectiveness of AI technologies in language education. Conclusions. Integrating AI technologies into university remote learning for foreign languages represents a transformative shift in how languages are taught and acquired. By personalizing learning paths, providing intelligent tutoring, incorporating conversational practice, utilizing gamification, automating assessment, and leveraging virtual reality, AI is reshaping language education to be more engaging, effective, and tailored to individual student needs. As these technologies continue to evolve, the future of language learning promises to be dynamic, interactive, and increasingly accessible to learners worldwide.

Keywords: *Artificial Intelligence (AI), foreign language, innovative applications personalised education, remote education.*

Problem statement. Due to the compounded effects of the pandemic and the full-scale invasion of Ukraine by Russia, most of Ukrainian students find themselves compelled to pursue their education remotely. This abrupt shift to remote learning exacerbates pre-existing challenges within the educational landscape, particularly in the domain of language acquisition. With traditional face-to-face instruction disrupted, students encounter heightened difficulties in accessing quality language education and resources. Moreover, the socio-political turmoil and displacement caused by the conflict further compound the stressors faced by students, impacting their ability to engage effectively with remote learning platforms.

In this volatile context, the necessity to enhance remote language learning through innovative applications of Artificial Intelligence (AI) technologies becomes imperative. AI-driven solutions have the potential to transcend the limitations of traditional remote learning approaches by offering personalized, adaptive, and interactive language learning experiences tailored to the unique needs and circumstances of Ukrainian students. There are pros and cons to using

artificial intelligence [7]. But by using the power of AI, universities can mitigate the problems associated with distance learning, ensuring the continuity and quality of language education despite the current socio-political upheaval.

In the realm of higher education, particularly in the context of remote language learning, several challenges persist, hindering the efficacy and engagement of learners. These challenges include but are not limited to:

Limited Personalization: Traditional remote language learning platforms cannot often provide personalized learning experiences tailored to individual students' needs, preferences, and learning styles.[6]

Lack of Real-time Feedback: Conventional methods of remote language learning struggle to offer timely and constructive feedback to students, inhibiting their ability to address mistakes and improve proficiency efficiently.

Engagement and Motivation: Remote learning environments frequently face difficulties in maintaining student engagement and motivation, leading to decreased participation and suboptimal learning outcomes.

Resource Accessibility: Access to diverse language learning resources, such as authentic materials and interactive exercises, is often limited in remote settings, restricting students' exposure to immersive learning experiences.

Teacher-Student Interaction: Remote language learning platforms may not adequately facilitate meaningful interactions between students and instructors, impeding the opportunity for personalised guidance and support.

Adaptability to Diverse Learners: Current methodologies often struggle to accommodate the diverse needs of learners, including those with different proficiency levels, learning paces, and cultural backgrounds.

Assessment and Progress Tracking: The assessment of student's language proficiency and progress-tracking mechanisms in remote environments may lack accuracy, granularity, and alignment with learning objectives.

Addressing these multifaceted challenges is crucial for universities aiming to optimize the effectiveness, accessibility, and inclusivity of remote language learning programs. By leveraging innovative

applications of AI technologies, universities can develop solutions that not only mitigate existing hurdles but also foster a dynamic and interactive learning environment conducive to linguistic proficiency and cultural fluency. “While AI offers promising avenues for enhancing educational experiences and outcomes, there are significant ethical, methodological, and pedagogical challenges that need to be addressed to harness its full potential effectively” [1].

The purpose of the article is to explore the challenges faced by universities, particularly in the context of remote language learning, exacerbated by global crises such as the COVID-19 pandemic and geopolitical conflicts like the invasion of Ukraine by Russia. The article aims to highlight the pressing need for innovative solutions to address these challenges and proposes the integration of Artificial Intelligence (AI) technologies as a promising avenue for enhancing the efficacy, accessibility, and engagement of remote language learning programs. By examining the potential of AI-driven approaches to personalize learning experiences, provide real-time feedback, foster student engagement, and adapt to diverse learner needs, the article advocates for the strategic adoption of AI technologies to transform remote language learning into a dynamic, effective, and inclusive educational endeavour despite the prevailing adversities.

Recent Research and Publications Analysis. Recent publications in the field of remote language learning and artificial intelligence demonstrate a burgeoning interest in leveraging AI technologies to address the challenges posed by the COVID-19 pandemic and geopolitical disruptions, particularly evident in the context of the Ukraine crisis. Researchers are increasingly exploring novel AI-driven approaches to personalize language learning experiences, foster engagement, and mitigate the limitations of traditional remote learning methods, signalling a paradigm shift towards more adaptive and inclusive educational practices. Scholars are exploring diverse applications of AI, ranging from personalized learning systems and intelligent tutoring systems to automated assessment tools and predictive analytics: Hwang G.J., Xie H., Wah B.W., & Gasevic D. (2020), Crompton H., & Burke D., (2023), Pacheco-Mendoza, Silvia, Cesar Guevara, Amalín Mayorga-Albán, and Juan Fernández-Escobar (2023), Pisica, Alina Iorga, Tudor Edu, Rodica Milena Zaharia, and

Razvan Zaharia. (2023), Bond M., Khosravi H., De Laat, M. et al. (2024).

Special attention is devoted to the utilization of artificial intelligence (AI) in the domain of foreign language learning. This focus stems from the recognition of the complexities inherent in language acquisition and the potential for AI technologies to address longstanding challenges faced by language learners. Researchers are exploring AI-powered language learning platforms equipped with natural language processing (NLP), machine learning algorithms, and speech recognition capabilities to facilitate immersive and interactive language learning experiences. (Huertas-Abril, Cristina A., and Francisco Javier Palacios-Hidalgo (2023), Qiao H, Zhao A. (2023), Sun W. (2023), Lee J.H., Shin D., & Noh W. (2023).

Presentation of the main research material. The imperative to harness the potential of artificial intelligence (AI) in distance learning is underscored by several overarching factors, particularly in light of recent socio-political upheavals such as the military actions in Ukraine over the past two years. Firstly, the exigencies imposed by conflicts and crises, like those experienced in Ukraine, necessitate innovative solutions to ensure the continuity of education, especially in remote or disrupted environments [10]. AI technologies offer promising avenues to mitigate the disruptions caused by such events, providing adaptive and accessible learning platforms that can transcend geographical barriers and cater to the diverse needs of learners, including those affected by conflict-induced displacement.

Secondly, the personal experiences of individuals affected by military actions highlight the psychological dimensions inherent in distance learning during times of crisis. The trauma, stress, and uncertainty engendered by conflict situations underscore the importance of fostering supportive and responsive educational environments. AI-powered systems can play a pivotal role in this regard, offering personalized learning experiences tailored to the emotional and cognitive needs of learners, providing avenues for self-paced learning, and offering avenues for social interaction and support, thus contributing to the psychological well-being and resilience of individuals navigating through tumultuous times [8].

In essence, the confluence of global events, such as the military actions in Ukraine, underscores the critical importance of leveraging AI in distance learning, not only to mitigate the disruptions caused by

crises but also to address the psychological dimensions of learning and promote resilience in the face of adversity. By recognizing and addressing these multifaceted challenges, educators and policymakers can harness the transformative potential of AI to foster inclusive, adaptive, and psychologically supportive learning environments, thereby empowering individuals to navigate through turbulent times and continue their educational journey towards a brighter future [8].

The demand for personalized language learning experiences has become increasingly evident, driven by the recognition that individuals have unique learning styles, preferences, and proficiency levels. This need is particularly pronounced in the context of foreign language acquisition, where traditional one-size-fits-all approaches often fall short in catering to the diverse needs of learners. Artificial Intelligence (AI) offers a promising solution to this challenge by enabling the development of personalized language learning platforms tailored to the individualized requirements of learners.

“One of the crucial objectives of AI in education is the provision of personalized learning guidance or support to individual students based on their learning status, preferences, or personal characteristics” [4]. AI technologies can analyse vast amounts of learner data, including language proficiency assessments, learning behaviours, and preferences, to create customized learning pathways. By leveraging machine learning algorithms, AI-powered language learning platforms can adapt content, pacing, and instructional strategies in real time, ensuring that each learner receives targeted support and challenges tailored to their unique abilities and learning objectives. This personalized approach not only enhances the effectiveness of language instruction but also fosters greater engagement, motivation, and satisfaction among learners [5].

Personalized and adaptive learning experiences powered by AI algorithms typically involve several steps. AI algorithms gather data on individual learners through various means, such as assessments, interactions with learning materials, performance in activities, browsing history, and sometimes even biometric data from wearable devices. This data collection can be active (e.g., quizzes) or passive (e.g., tracking time spent on different topics).

Once data is collected, AI algorithms process and analyse it to extract meaningful insights about each learner. This may involve techniques such as machine learning, natural language processing, and

data mining to identify patterns, preferences, strengths, weaknesses, and learning styles.

Based on the analysis of the collected data, AI algorithms create profiles for each learner. These profiles typically include information about the learner's knowledge level, learning pace, preferred learning styles, interests, and areas for improvement.

AI algorithms use learner profiles to recommend personalized learning content. This could involve suggesting specific topics, resources, activities, or courses that are most relevant to the learner's needs and preferences. Recommendations may also consider factors such as difficulty level, format (e.g., videos, interactive simulations, text), and alignment with learning goals.

As learners engage with the recommended content, AI algorithms continuously monitor their progress and adjust the learning pathway accordingly. For example, if a learner demonstrates mastery of a topic quickly, the algorithm may skip ahead to more advanced material. Conversely, if a learner struggles with a concept, the algorithm may provide additional explanations, practice opportunities, or remedial resources.

AI algorithms provide ongoing feedback to learners based on their performance and progress. This feedback may include insights into strengths and weaknesses, suggestions for improvement, and encouragement to keep learners motivated.

AI algorithms continuously learn and improve over time based on feedback from learners and the effectiveness of their recommendations. This iterative process helps fine-tune the personalization and adaptability of the learning experience.

Overall, AI-powered algorithms enable personalized and adaptive learning experiences by leveraging data-driven insights to tailor content, pace, and support to meet the unique needs of each learner.

Moreover, AI-driven language learning platforms can provide individualized feedback and assessment mechanisms, allowing learners to track their progress, identify areas for improvement, and receive targeted interventions accordingly. Additionally, AI-enabled features such as natural language processing (NLP) and speech recognition technology enable immersive language practice and interaction, simulating real-life communication scenarios and facilitating authentic language acquisition experiences [3].

In essence, the integration of AI in language learning holds immense potential to revolutionize the way foreign languages are taught and acquired by offering personalized, adaptive, and engaging learning experiences. By harnessing the power of AI to tailor instruction to the unique needs and preferences of learners, educators can unlock new possibilities for language learning that are both effective and enjoyable, ultimately empowering individuals to achieve proficiency and fluency in a foreign language more efficiently than ever before. AI-powered language learning platforms can analyse individual students' strengths, weaknesses, learning styles, and preferences. By tailoring lessons and assignments based on this analysis, these platforms create personalized learning paths for each student. This approach ensures that learners receive targeted content, allowing them to progress at their own pace and focus on areas that need improvement. AI is used in student learning management, including learning analytics, curriculum sequencing, instructional design, and student grouping [2].

Intelligent tutoring systems utilize AI algorithms to provide real-time feedback and guidance to students. These systems can identify errors in pronunciation, grammar, and vocabulary usage, offering instant corrections and suggestions. This immediate feedback helps students reinforce correct language patterns and address mistakes promptly, promoting faster language acquisition.

NLP algorithms enable the development of chatbots and virtual conversation partners that engage students in realistic dialogues. These AI-driven conversational agents can simulate various language scenarios, providing students with opportunities to practice and improve their speaking and comprehension skills. This interactive approach enhances language fluency in a controlled and supportive environment.

AI-driven gamification elements can turn language learning into an engaging and enjoyable experience. Adaptive learning algorithms within educational games adjust difficulty levels based on individual performance, ensuring an optimal balance between challenge and attainability. This not only motivates students but also facilitates sustained interest in language learning.

AI technologies streamline the assessment process by automating the grading of assignments, quizzes, and exams. This not only reduces the burden on instructors but also provides instant feedback to

students. Additionally, AI-powered analytics track students' progress over time, enabling educators to identify trends, individual challenges, and areas of improvement.

Virtual reality enhances language learning by immersing students in virtual environments where they can practice language skills in real-world scenarios. AI algorithms can adapt these environments based on the learners' proficiency levels and learning objectives, creating a more authentic and immersive language-learning experience.

Several AI-powered language learning platforms can be effectively utilized in university settings to enhance language instruction and address the challenges associated with remote learning. Here are some examples:

Rosetta Stone's AI-driven speech recognition technology can facilitate pronunciation practice and communication skills development. Universities can integrate Rosetta Stone into their language courses to provide students with interactive speaking exercises and real-time feedback on their pronunciation, helping to bridge the gap created by the absence of face-to-face communication.

Duolingo offers a dedicated platform for educational institutions called Duolingo for Schools. With its AI-based adaptive learning system, Duolingo can personalize language learning experiences for students based on their proficiency levels and learning styles. Universities can incorporate Duolingo for Schools into their language curriculum to provide students with engaging practice activities and progress-tracking features, fostering independent language learning outside the classroom [9].

Babbel for Universities offers a program specifically designed for universities, allowing institutions to customize language courses tailored to their curriculum and student needs. Babbel's AI-driven review system helps students reinforce their learning and improve retention through personalized practice exercises. Universities can integrate Babbel into their language programs to supplement classroom instruction and provide students with additional opportunities for language practice and skill development.

FluentU offers an educational platform that utilizes AI to curate authentic language content from videos across the web. Universities can leverage FluentU to create immersive language learning

experiences for students, exposing them to real-world language usage in context. FluentU's interactive video lessons and personalized quizzes can help students improve their listening comprehension and vocabulary acquisition skills, enhancing their communicative competence in the target language.

Lingvist for Universities offers a platform designed to accelerate vocabulary acquisition through AI-driven adaptive learning algorithms. Universities can incorporate Lingvist into their language courses to help students expand their vocabulary and improve their language proficiency. Lingvist's personalized learning decks and spaced repetition system enable students to optimize their study time and effectively memorize new words, supporting their overall language learning goals.

By integrating these AI-powered language learning platforms into university programs, institutions can provide students with interactive and engaging language learning experiences that simulate real communication scenarios. AI technologies can help facilitate personalized feedback, adaptive learning paths, and immersive language practice, enabling students to develop their language skills effectively in remote or hybrid learning environments.

In the scientific domain, empirical investigations have increasingly underscored the efficacy of AI-enhanced language learning methodologies in fostering enhanced learning outcomes and learner engagement.

Conclusions. In conclusion, the integration of AI-powered language learning platforms in university settings represents a transformative step towards overcoming the challenges posed by remote learning and fostering enhanced communication skills among students. By leveraging innovative technologies such as speech recognition, adaptive learning algorithms, and authentic content curation, universities can create dynamic and engaging language learning experiences that bridge the gap between traditional classroom instruction and real-world communication. As we navigate the complexities of remote education, AI serves as a powerful ally in equipping students with the linguistic proficiency and cultural fluency needed to thrive in an increasingly interconnected global society. Embracing these advancements not only enhances language education but also cultivates a generation of digitally literate and culturally competent individuals poised to

navigate the complexities of our diverse world with confidence and proficiency.

In the face of the current situation in Ukraine, where traditional modes of instruction are compromised by conflict-induced displacement and logistical complexities, AI-driven language learning platforms offer a viable solution to mitigate educational disruptions. By harnessing advanced algorithms and machine learning techniques, these platforms can adaptively tailor learning experiences to accommodate the diverse needs and circumstances of learners, irrespective of geographical location or socio-political context. Moreover, the immersive and interactive nature of AI-powered language instruction serves to engender a sense of continuity and engagement amidst upheaval, thereby fostering resilience and academic continuity among affected populations.

REFERENCES

1. Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M. et al. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21:4. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>
2. Crompton, H., Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20 (1), pp. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
3. Huertas-Abril, Cristina A., Palacios-Hidalgo, Fr.J. (2023). New Possibilities of Artificial Intelligence-Assisted Language Learning (AIALL): Comparing Visions from the East and the West. *Education Sciences*, 13, 12: 1234. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13121234>
4. Hwang, G.J., Xie, H., Wah, B.W., Gasevic, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 1. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>
5. Lee, J.H., Shin, D., Noh, W. (2023). Artificial Intelligence-Based Content Generator Technology for Young English-as-a-Foreign-Language Learners' Reading Enjoyment. *RELC Journal*, 54 (2), pp. 508-516. DOI: <https://doi.org/10.1177/00336882231165060>
6. Pacheco-Mendoza, S., Guevara, C., Mayorga-Albán, A., Fernández-Escobar, J. (2023). Artificial Intelligence in Higher Education: A Predictive Model for Academic Performance. *Education Sciences* 13, 10: 990. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13100990>

7. Pisica, A.I., Tudor Edu, Rodica Milena Zaharia, Razvan Zaharia. (2023). Implementing Artificial Intelligence in Higher Education: Pros and Cons from the Perspectives of Academics. *Societies*, 13, 5: 118. DOI: <https://doi.org/10.3390/soc13050118>
8. Rybinska, Y., Sarnovska, N., Kholmakova, Y., Nikolaieva, T., Burkalo, N., Kuznetsova, A. (2023). Teaching English During War Time. How is it Different? Psychological and Pedagogical Aspects. *Conhecimento & Diversidade*, 15 (37), pp. 171-192. DOI: <https://doi.org/10.18316/rcd.v15i37.10945>
9. Qiao, H., Zhao, A. (2023). Artificial intelligence-based language learning: illuminating the impact on speaking skills and self-regulation in Chinese EFL context. *Front Psychol.* 2, 14: 1255594. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1255594>
10. Sarnovska, N. (2022). Blended Learning Technology as One of the Foreign Language Teaching Methods in the Conditions of Education During Wartime. *Grail of Science*, 12-13, pp. 458-462. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.29.04.2022.079>

The article was received by the editors 26.01.2024.

The article was recommended for printing 10.03.2024.

In cites: Sarnovska N., Rybinska J., Mykhailichenko Yu. (2024). Enhancing university remote language learning through innovative applications of artificial intelligence technologies amidst global challenges. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 44, pp. 151-165. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-10>

УДОСКОНАЛЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ШЛЯХОМ ІННОВАЦІЙНОГО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Наталія Сарновська

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

Юлія Рибінська

докт. пед. наук, проф., завідувачка кафедри іноземної філології
Київського національного університету культури і мистецтв

(01133, Київ, вул. Євгена Коновальця, 36);
e-mail: julialeo1619@gmail.com;
orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2185-7890>

Юлія Михайліченко

канд. пед. наук, викладачка кафедри іноземної філології
Київського національного університету культури і мистецтв
(01133, Київ, вул. Євгена Коновальця, 36);
e-mail: yuliam1978@outlook.com;
orcid: <http://orcid.org/0009-0006-1691-8598>

Останнім часом інтеграція технологій штучного інтелекту (ШІ) викликала революційні зміни в різних галузях, і освіта не є винятком. Однією зі сфер, де ШІ досягає значних результатів, є дистанційне викладання іноземних мов на університетському рівні. Мета статті – розглянути численні можливості використання технологій штучного інтелекту для підвищення ефективності та результативності вивчення іноземних мов у віртуальних класах на основі персоналізованого підходу до навчання та окреслити алгоритм використання штучного інтелекту, який має на меті забезпечити структурований підхід до інтеграції методів та засобів штучного інтелекту у процес вивчення мови. Наукова новизна дослідження полягає в комплексному вивченні та інтеграції передових технологій ШІ в контексті університетського дистанційного навчання іноземних мов. Новим аспектом є акцент на персоналізації навчальних планів та адаптивних підходах до навчання. Дослідження заглиблюється в те, як алгоритм штучного інтелекту аналізує індивідуальні дані учнів, щоб адаптувати навчальний контент, забезпечуючи індивідуальний та адаптивний досвід навчання. Для проведення комплексного дослідження використання технологій ШІ в університетському дистанційному вивченні іноземних мов було застосовано змішаний дослідницький підхід. Він включає як кількісні, так і якісні методи дослідження для отримання цілісного розуміння впливу та ефективності технологій штучного інтелекту в мовній освіті. Інтеграція технологій штучного інтелекту в університетське дистанційне навчання іноземних мов – значний крок у зміні підходів до викладання та вивчення мов. Завдяки персоналізації навчальних програм, інтелектуальному репетиторству, розмовній практиці, гейміфікації, автоматизації оцінювання та використанню віртуальної реальності штучний інтелект змінює мовну освіту, роблячи її більш захопливою, ефективною та адаптованою до індивідуальних потреб студентів. Оскільки ці технології продовжують розвиватися, майбутнє вивчення мов обіцяє бути динамічним, інтерактивним і все більш доступним для учнів у всьому світі.

Ключові слова: дистанційна освіта, інноваційні додатки, іноземна мова, персоналізована освіта, штучний інтелект (ШІ).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bond M., Khosravi H., De Laat M. et al. A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2024. № 21 (4). DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>
2. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. № 20 (1). P. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
3. Huertas-Abril, Cristina A., Francisco Javier Palacios-Hidalgo. New Possibilities of Artificial Intelligence-Assisted Language Learning (AIALL): Comparing Visions from the East and the West. *Education Sciences*. 2023. № 13, 12: 1234. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13121234>
4. Hwang G.J., Xie H., Wah B.W., Gasevic D. Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. *Computers & Education: Artificial Intelligence*. 2020. № 1. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>
5. Lee J.H., Shin D., Noh W. Artificial Intelligence-Based Content Generator Technology for Young English-as-a-Foreign-Language Learners' Reading Enjoyment. *RELJ Journal*. 2023. № 54 (2), P. 508-516. DOI: <https://doi.org/10.1177/00336882231165060>
6. Pacheco-Mendoza S., Cesar Guevara, Amalín Mayorga-Albán, Juan Fernández-Escobar. Artificial Intelligence in Higher Education: A Predictive Model for Academic Performance. *Education Sciences*. 2023. № 13, 10: 990. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13100990>
7. Pisica Alina Iorga, Tudor Edu, Rodica Milena Zaharia, Razvan Zaharia Implementing Artificial Intelligence in Higher Education: Pros and Cons from the Perspectives of Academics. *Societies*. 2023. № 13, 5: 118. DOI: <https://doi.org/10.3390/soc13050118>
8. Rybinska Y., Sarnovska N., Kholmakova, Y., Nikolaieva T., Burkalo N., Kuznetsova A. Teaching English During War Time. How is it Different? Psychological and Pedagogical Aspects. *Conhecimento & Diversidade*. 2023. № 15 (37). P. 171-192. DOI: <https://doi.org/10.18316/rcd.v15i37.10945>
9. Qiao H., Zhao A. Artificial intelligence-based language learning: illuminating the impact on speaking skills and self-regulation in Chinese EFL context. *Front Psychol*. 2023. № 2, 14: 1255594. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1255594>
10. Sarnovska N. Blended Learning Technology as One of the Foreign Language Teaching Methods in the Conditions of Education During

Wartime. *Grail of Science*. 2022. № 12-13. P. 458-462. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.29.04.2022.079>

Стаття надійшла до редакції 26.01.2024.

Статтю рекомендовано до друку 10.03.2024.

Як цитувати: Sarnovska N., Rybinska J., Mykhailichenko Yu. (2024). Enhancing university remote language learning through innovative applications of artificial intelligence technologies amidst global challenges. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2024. Вип. 44. С. 151-165. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-10>

ФАХОВИЙ КОНТЕКСТ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ

Олена Тітаренко

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: olena.titarenko@karazin.ua;
orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1425-1698>

Олена Копилова

старший викладач кафедри мовної підготовки
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: kopylova@karazin.ua;
orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8040-6825>

Стаття продовжує низку досліджень, присвячених навчанню читання українськомовних професійно орієнтованих текстів іноземних студентів економічних спеціальностей. Наголошено, що реалізація комунікативної мети навчання забезпечує оволодіння іноземними здобувачами вищої освіти спеціальністю та різними формами українськомовної комунікації, однак рівень розуміння студентами текстів за фахом є недостатнім для успішного навчання в українському закладі вищої освіти за обраною спеціальністю. У статті зазначено, що саме читання посідає чільне місце у формуванні іншомовної комунікативної компетентності, тому що читання як загальнонавчальне вміння є основою розвитку всіх інших мовленнєвих умінь. Навчання читання студентів економічного профілю потребує конкретизації, системності, пошуку нових методичних рішень та подальшої реалізації в навчальних посібниках з читання, які враховують професійну орієнтацію здобувачів вищої освіти. У статті запропоновано основні підходи до організації навчального матеріалу та види роботи з професійно орієнтованими текстами, виокремлено та проаналізовано основні причини виникнення труднощів у студентів-іноземців під час читання українськомовних текстів за фахом та шляхи їх подолання, було обгрунтовано використання спеціальної лексики та економічної термінології під час навчання читання професійно орієнтованих текстів іноземними студентами. Доведено, що оптимізація

навчання читання залежить від професійного відбору навчальних текстів за фахом, які є основною одиницею навчання, а також від використання системи мовних і мовленнєвих вправ, розроблених на основі професійно орієнтованого тексту з економіки, передтекстових, притекстових і післятекстових завдань. Зазначено, що під час навчання мови спеціальності основними критеріями добору навчального матеріалу та його змісту мають бути професійна спрямованість, інформативність та актуальність, крім того, навчальний текст має бути лінгвістично доречним. Автори пропонують систему роботи з професійно орієнтованими текстами на заняттях з навчання читання іноземних студентів першого курсу спеціальності 051 «Економіка».

***Ключові слова:** іноземні студенти-економісти, навчання читання, професійно орієнтований текст, українськомовна комунікація.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Прагматичні цілі навчання української мови як іноземної можуть бути реалізовані лише за умови досягнення іноземними здобувачами вищої освіти певного рівня володіння мовою, а «принцип комунікативності є провідним методичним принципом, що сприяє успішному досягненню головної мети навчання української мови у вищій школі – розвитку професійного мовлення студентів із метою формування професійно-орієнтованої мовної особистості фахівця відповідно до сучасних вимог суспільства і кон'юнктури ринку праці» [2: 57]. Реалізація комунікативної мети навчання забезпечує оволодіння іноземними здобувачами вищої освіти спеціальністю та різними формами українськомовної комунікації. Українська мова для іноземних студентів (зокрема економічного профілю) є засобом здобуття освіти, професійної підготовки, спілкування [7; 8].

Багаторічна практика роботи з іноземними здобувачами вищої освіти бакалаврського й магістерського рівнів свідчить, що у навчальній діяльності у студентів-іноземців спостерігаються значні труднощі протягом усього періоду навчання, й основна складність полягає в оволодінні фаховою мовою. Більшість іноземних студентів першого курсу основного етапу навчання, які навчаються українською мовою, не готові до сприйняття та розуміння лекцій, найбільші труднощі для них становить усвідомлення суті тексту за фахом та розуміння термінології у тексті наукового змісту, під час читання текстів вони не вміють виокремлювати основну інформацію. Тобто рівень розуміння студентами професійно орієнтованих текстів є недостатнім для успішного навчання, а комбіновані мовні навички (аудіювання –

письмо, читання – письмо) у багатьох іноземних студентів відсутні.

Читання посідає чільне місце у формуванні іншомовної комунікативної компетентності, тому що як загальнонавчальне вміння є «основою розвитку всіх інших мовленнєвих умінь, і від рівня його сформованості залежить розвиток учня та його успішність в освоєнні навчальних дисциплін» [3: 33]. Отже, читання є засобом формування професійної комунікативної компетентності – необхідною умовою для ефективної професійної діяльності майбутнього фахівця.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури показав, що проблему навчання читання розглядали багато вітчизняних та іноземних дослідників, серед яких роботи С. Бузько, Н. Гез, А. Горбунової, В. Горець, А. Драча, І. Дроздової, З. Кличнікової, Л. Колток, Л. Лазаренко, В. Острогорського, Є. Рунової, Н. Станкевич, Г. Швець, Н. Щербакової, М. Яковлевої та багатьох інших науковців. Так, Г. Барабанова досліджувала методику навчання професійно орієнтованого читання в немовному закладі вищої освіти, О. Бігич, О. Бирюк, Г. Борецька проаналізували методику формування іншомовної компетентності у техніці читання, Ю. Гапон і А. Драч присвятили свої праці навчанню читання англomовних текстів, Л. Колток, Л. Панова, І. Андрійко, С. Тезікова, С. Ніколаєва, Н. Склярєнко у своїх роботах висунули сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та умінь, а О. Тарнопольський презентував методику навчання іншомовної мовленнєвої діяльності, зокрема навчання читання, у вищому мовному закладі освіти. Окремі теоретичні й практичні питання навчання іноземців читання українською мовою розглядали Л. Богиня, О. Бойчук, Т. Вірченко, І. Гречин, С. Дерба, Л. Дзюбенко, І. Зозуля, В. Калій, Н. Карпенко, О. Копилова, Т. Лещенко, О. Пастушенко, О. Рошупкіна, С. Скальська, І. Судук, О. Тітаренко, Л. Трусова, Н. Ушакова, А. Чистякова, проте ціла низка питань, пов'язаних із методичними принципами і підходами до викладання читання українською мовою в конкретних умовах навчання, а саме навчання студентів економічного профілю, потребує конкретизації, систематизації, пошуку нових методичних рішень та подальшої реалізації в навчальних посібниках із читання, які

враховують професійне спрямування здобувачів вищої освіти, що і визначає **актуальність** пропонованого дослідження.

Мета статті – розглянути основні підходи до організації навчального матеріалу та види роботи з професійно орієнтованими текстами, проаналізувати причини виникнення труднощів під час читання текстів за фахом, а також обґрунтувати та охарактеризувати використання економічної термінології під час навчання читання професійно орієнтованих текстів іноземними студентами.

Викладення основного матеріалу. Проблема навчання читання професійної літератури залишається однією з найважливіших для викладачів, які працюють з іноземними студентами-нефілологами, зокрема студентами економічних спеціальностей, оскільки процес навчання читання, по-перше, безпосередньо пов'язаний із розвитком усного і письмового мовлення іноземних студентів; по-друге, читання сприяє зануренню в мову, засвоєнню усталених мовних форм, притаманних спеціальності, збагачує словниковий запас, відкриває можливість познайомитися з автентичною літературою за фахом; по-третє, підвищує професійну та соціокультурну компетентність студентів-іноземців, а також розширює їхній кругозір. Дослідники одноставно визнають читання найважливішим засобом навчання іноземної мови й відзначають, що читання сприяє формуванню та розвитку навичок і вмій уживання мовного матеріалу в мовленні, розвиває мовну інтуїцію, без якої неможливе оволодіння іноземною мовою (Г. Бородіна, Г. Гринюк, С. Ніколаєва, К. Онищенко, І. Олійник та ін.). Пильна увага до читання диктована переважною роллю письмової комунікації в процесі міжмовного обміну інформацією, оскільки у сфері інтелектуальної діяльності, до якої належить наука, використовують письмову мову [7: 209]. Читання текстів має позитивний вплив на розвиток інших видів мовленнєвої діяльності й «передбачає засвоєння великого словника і різноманітних мовних структур» [4: 55].

Читання – це рецептивний вид мовленнєвої діяльності, мета якого полягає в розкритті смислових зв'язків письмового повідомлення, вилученні ідей і фактів, тобто сприйнятті та розумінні інформації тексту. Однією з програмних вимог у професійно орієнтованому навчанні іноземних мов студентів-нефілологів є формування вмій і навичок читання та розуміння

текстів за фахом. Перед студентами-іноземцями стоять завдання повноцінної участі в навчальному процесі за обраною спеціальністю у закладі вищої освіти та підготовки до майбутньої професійної діяльності, тому у системі навчання української мови іноземних студентів нефілологічних спеціальностей читання набуває великого значення, допомагає задовольнити пізнавальні потреби в отриманні нової інформації, пов'язаної з майбутньою професією, стає джерелом професійної підготовки. У процесі навчання іноземних студентів читання є метою та засобом навчання. Читання як мета навчання української мови є одним зі способів закріплення знань і збереження навичок практичного володіння мовою. Завдяки читанню як засобу навчання відбувається формування навичок і вмінь в усіх інших видах мовленнєвої діяльності, закріплення мовного матеріалу, запам'ятовування граматичних конструкцій, розширення словникового запасу студентів, покращення техніки читання, розвиток усного та письмового мовлення. Відповідно до мети навчання та професійних потреб іноземних студентів-нефілологів формування всіх видів мовленнєвої діяльності здійснюється переважно на матеріалі наукового стилю мовлення, а саме наукового фахового тексту, тобто матеріалу, який містить доказове розкриття сутності об'єкта, що вивчається, його детальну характеристику. Таким чином, фаховий текст «це інструмент мовно-комунікативного процесу, який здійснюється студентом, пов'язаний із профілем навчання» [5: 438]. Головним напрямом вивчення іноземної мови професійного спрямування у закладі вищої освіти є розвиток навичок читання текстів за фахом.

У методиці навчання іноземних мов докладно описано види читання та відповідні їм стратегії. Залежно від комунікативних завдань виділяють навчальне, ознайомлювальне, переглядове та пошукове читання. Саме глибина та повнота розуміння й осмислення змісту читаного тексту визначають тривалість та інтенсивність роботи з текстом. На заняттях з мови спеціальності на першому курсі здебільшого використовують навчальне читання, тому що саме цей вид читання передбачає відтворення отриманої інформації в усній або письмовій формі. Інші види читання практикують під час написання науково-навчальних робіт (рефератів, курсових тощо) або підготовки до семінарів, коли

необхідно опрацювати велику кількість наукової літератури з метою пошуку потрібної інформації.

У професійно орієнтованому навчанні суттєво важливими є проблеми відбору навчальних матеріалів. Відбір навчального матеріалу має відбуватися відповідно до певної концепції навчання, і для цього необхідні навчальні тексти, певним чином логічно впорядковані, що містять тему, підтему або комбінації підтем у межах теми. Крім того, на наш погляд, слід урахувувати тематичну організацію текстового матеріалу, коли виділяємо головні теми тієї чи іншої економічної дисципліни, а лексико-граматичний матеріал відпрацьовуємо, коли це потрібно. Серед головних критеріїв відбору текстів за фахом методисти називають новизну, але ми вважаємо, що обсяг нової інформації у фаховому тексті може бути невеликим, оскільки на першому курсі студенти-економісти вивчають загальну теорію економіки, ustaleni поняття дисципліни. Вважаємо, що під час навчання мови спеціальності основними критеріями добору навчального матеріалу та його змісту мають бути професійна спрямованість, інформативність і актуальність, крім того, навчальний текст має бути лінгвістично адаптованим. Науковий текст для читання повинен бути структурований відповідно до мовленнєвих потреб студентів: лексичний матеріал, мовленнєві кліше, конструкції та інші типові мовленнєві звороти, необхідні для його побудови, мусять становити основу тексту. Дуже важливо під час відбору текстового матеріалу враховувати рівень мовної підготовки студентів. З огляду на програмні вимоги та обмеженість аудиторних годин, відведених на вивчення іноземної мови професійного спрямування на першому курсі, видається доцільним пропонувати студентам для навчального читання тексти за спеціальною тематикою без складних граматичних конструкцій, без речень з розгалуженими означеннями та дієприкметниковими зворотами. Самі тексти мають бути короткими та стислими, добре структурованими. Така організація матеріалу полегшує його візуальне сприйняття, сприяє швидкому розумінню і запам'ятовуванню змісту тексту за фахом. Важливо, щоб базові навчальні тексти викладач групував за складністю і тематичними циклами, супроводжував певною кількістю лексико-граматичних вправ, у яких граматичні завдання обов'язково мають бути пов'язані з лексичними.

Практика викладання української мови як іноземної показує, що іноземні студенти молодших курсів зазнають значних труднощів у розумінні та осмисленні навчальних текстів за фахом. Усні та письмові форми контролю доводять, що розуміння прочитаного має поверхневий характер, відсутні глибина й повнота сприйняття змісту тексту, не сформовано уявлення про структурно-семантичну організацію прочитаного тексту, має місце дефіцит лексики, незнання граматичних структур. Ці проблеми потребують розв'язання. Викладачеві необхідно організувати навчання цього виду мовленнєвої діяльності на основі системного підходу, що враховує взаємозв'язок усіх компонентів, дотичних до процесу навчання читання, охоплює сприйняття графічно оформленого мовлення, його розуміння й осмислення. Викладачеві потрібно мати чітке уявлення про те, що повинен розуміти студент до читання, під час читання і після читання тексту. Зусилля викладачів мають бути спрямовані на формування вмінь розуміти основний зміст тексту, поєднувати окремі факти в єдине ціле (тема – підтема – субтема – мікротема), прогнозувати подальший розвиток інформації та заключну частину тексту, визначати тему на основі різних орієнтирів (за назвою тексту, за ключовими словами, за інформацією першого абзацу), розуміти загальний логічний план тексту (розподіл тексту на смислові частини, виділення головної думки абзацу, складання різних видів плану) [10].

Вважаємо, що для набуття студентами необхідних умінь подальшого самостійного читання професійної літератури доцільно виконувати вправи, спрямовані на впізнавання незнайомих слів за асоціацією, за контекстом, за словотворчими елементами, мовних моделей або мовних зразків, характерних для текстів за фахом, вміння користуватися термінологічним словником. Під час роботи з економічним текстом для подолання граматичних труднощів слід сформувати відповідні навички читання та довести їх до автоматизму, для чого необхідно навчити студентів виділяти в тексті характерні для нього мовні моделі, бачити взаємозв'язок слів, що становлять цю мовну модель [7].

Ще одна особливість викладання іноземної мови за професійним спрямуванням полягає у «фаховому контексті обраної спеціальності, основним актуальним завданням якої є оволодіння знаннями фахової термінології і набуття вмінь

використовувати вузькоспеціалізовану лексику для виконання навчальних професійно орієнтованих завдань, спрямованих на подальше спілкування у певних ситуаціях» [1: 25]. Отже, без знання й осмислення термінології неможливе формування як мовної, так і професійної компетентності, а використання фахової термінології є важливим напрямом у навчанні читання професійно орієнтованих текстів іноземних студентів-економістів. Читання, сприйняття й ефективне запам'ятовування текстів за фахом забезпечується за рахунок засвоєння найбільш інформативних слів мовленнєвого повідомлення. Відомо, що найбільш інформативною в текстах зі спеціальних дисциплін є термінологічна лексика, у роботі над якою методично важливим стає вивчення принципу її організації, виділення угруповань на екстралінгвістичній основі, лексико-семантичних і тематичних груп. Наше дослідження показало, що для понятійного складу економічних термінів характерні різноплановість, значне проникнення термінів у сферу загальноповживаної лексики (*народне господарство, економічна політика*), широке використання загальноповживаних слів у якості термінів (*норма, надійність*), велика питома вага термінів-словосполучень у структурному складі економічних термінів (*амортизація на повне відновлення..., пряий коефіцієнт*) тощо [6]. Завдання лексичного відбору економічної термінології під час навчання читання текстів за фахом іноземних студентів-економістів полягає у тому, щоб вибрати найбільш частотні терміни, засвоєння яких давало б студенту можливість самостійно читати економічну літературу.

На основі педагогічного спостереження нами було виокремлено основні причини, що ускладнюють процес розуміння професійно орієнтованих текстів у іноземних студентів першого курсу спеціальності 051 «Економіка»: важка для розуміння тема; незнання структурно-сміслових особливостей наукового тексту; недостатньо високий рівень сформованості розумових операцій (аналіз, синтез, оцінка); велика кількість нової спеціальної та загальнонаукової лексики; незнання граматичних структур; надання більшого значення процесу декодування значення на рівні букв, слів, речень, але нерозуміння загального змісту тексту; низький рівень мотивації студентів; недостатньо відпрацьована техніка читання. Досвід навчання іноземних студентів-економістів показав, що студенти не приділяють належної уваги пошуку

дефініцій до термінів і обирають перше визначення з пошуковика, яке найчастіше належним чином не відповідає економічному терміну, оскільки студенти запозичують дефініції не зі спеціальних словників за фахом, а зі звичайних побутових.

Отримані результати педагогічного спостереження були враховані нами під час створення системи роботи з професійно орієнтованими текстами на заняттях з іноземної мови професійного спрямування зі здобувачами вищої освіти, які навчаються за спеціальністю 051 «Економіка». Перш за все, ми проаналізували навчальний план спеціальності, щоб мати уявлення про рівень іншомовної професійної комунікативної компетентності, якого мають досягти іноземні студенти першого курсу в процесі навчання. Як вже було зауважено, під час навчання професійно орієнтованого читання українською мовою великого значення набуває добір текстів. Створення корпусу навчальних текстів за будь-якою спеціальністю є важливою умовою підвищення ефективності фахового читання. Важливо підкреслити, що під час навчання мови за фахом викладачі української мови як іноземної повинні здійснювати відбір і редагування навчальних текстів спільно з викладачами спеціальних дисциплін. У зв'язку з цим для навчання читання нами були обрані та відредаговані навчальні тексти («Виробництво та споживання», «Ринок: структура, види, основні елементи», «Менеджмент» тощо) з профільних дисциплін («Політична економія і основи ринкової економіки», «Мікроекономіка глобалізації», «Потенціал розвитку міжнародної економіки», «Національний і міжнародний ринок праці»), які вивчають студенти-економісти на першому курсі. Таким чином, відбулася кореляція зі спеціальними дисциплінами, передбаченими навчальним планом спеціальності. Вважаємо, що спочатку на заняттях з навчання читання на першому курсі доцільним є використання коротких адаптованих текстів за фахом обсягом десять-п'ятнадцять речень, побудованих за певною схемою. Так студенти зможуть засвоїти граматичні конструкції, використання яких бажано довести до автоматизму. У подальшому ми збільшуємо кількість речень у тексті та урізноманітнюємо лексику, зокрема фахову термінологію.

Процес моделювання заняття з навчання читання містить три етапи, загальновідомі в методиці викладання іноземних мов:

передтекстовий, текстовий і післятекстовий. З огляду на це, тексти супроводжуює комплекс вправ і завдань. Наведемо приклади деяких завдань до тексту «Виробництво та споживання».

Етап передтекстової підготовки створює сприятливі умови для повноцінного читання і сприйняття тексту, значною мірою полегшує й оптимізує процес розуміння визначеної логіко-семантичної структури тексту. Наведемо приклади передтекстових завдань:

- семантизація нових слів за допомогою словника, щоб під час читання не перекладати кожне слово, а розуміти текст цілісно (*Прочитайте, запишіть і перекладіть слова: споживання, сфера, розподіл, зберігання, транспортування, засіб, праця, діяльність, сировина*);

- складання словосполучень з новими словами; підбір синонімів та антонімів до слів запропонованої групи (*До поданих слів доберіть антоніми. Використовуйте довідковий матеріал: основний, збільшення, складний, дозвіл, різноманітні, початок, загальний, виникати, продати*);

- виявлення спільнокореневих слів (*До прикметників доберіть спільнокореневі слова: виробничі ресурси, фінансова операція, інвестиційна політика*);

- складання речення з поданих слів; трансформація словосполучень за зразком (*Трансформуйте словосполучення: виробництво продукції, використання матеріалів тощо*);

- завдання на відпрацювання використання граматичних моделей тощо.

Текстовий етап містить читання тексту й одночасне осмислення його змісту. Цьому етапу мають передувати притекстові вправи з комунікативними настановами, що допомагають спрямувати увагу студентів на одиниці тексту, значущі для осмислення:

- визначення за назвою тексту його можливого змісту;

- підготовка до відповіді на головне загальне запитання за змістом прочитаного (*Прочитайте текст. Підготуйтеся до відповіді на запитання: Які сфери розрізняють у сучасній економіці, і які особливості кожної сфери?*).

Післятекстові вправи спрямовані на контроль прочитаного та розвиток усного мовлення:

- відповіді на запитання (*Дайте відповіді на запитання за текстом: Що необхідно для виробництва? Що таке предмети і засоби праці? Наведіть приклади. Що називається продукцією?* тощо);

- виконання тестового завдання з метою перевірки розуміння основних положень тексту;

- визначення відповідності висловлювань змісту тексту (*Визначте, чи відповідають висловлювання змісту тексту (так – ні): Сфера споживання пов'язана з виробництвом, розподілом, зберіганням і транспортуванням продукції. За способом виробництва розрізняється промислове та кустарне виробництво. Для виробництва необхідні тільки засоби праці* тощо);

- заповнення пропусків у реченнях словами з тексту;

- складання плану і переказ тексту тощо.

Окрім завдань, спрямованих на розуміння й осмислення прочитаного, мають бути використані завдання на впізнавання лексико-граматичних структур, які були надані на передтекстовому етапі для ознайомлення. Спостереження за функціонуванням у тексті тих чи інших лінгвістичних явищ має бути обов'язковим складником навчального процесу. Неможливо вивчати текст на рівні змісту без його специфічної мовної форми вираження.

На нашу думку, викладачеві слід постійно аналізувати рівень сформованості тих навичок і вмінь, які необхідні студентам під час читання професійно орієнтованих текстів, і на основі цього коригувати процес навчання читання на всіх етапах з метою підвищення ефективності своєї діяльності та діяльності здобувачів вищої освіти. У навчальних цілях в економічній аудиторії доцільно вивчати способи викладу інформації, що найчастіше зустрічаються в текстах з економіки, з урахуванням певного етапу навчання [9]. Ми вважаємо, що на матеріалі таких текстів потрібно відпрацьовувати мовні форми та конструкції наукового стилю мовлення, формувати розуміння мети читання, розвивати гнучкість читання та мовний здогад.

Висновки. Ми розглянули основні підходи до організації навчального матеріалу та види роботи з професійно орієнтованими текстами, обґрунтували використання економічної термінології під час навчання читання текстів за фахом, проаналізували причини, що викликають у студентів труднощі під час читання текстів з економіки та окреслили способи їх подолання. У результаті

дослідження ми дійшли висновку, що текстовий матеріал повинен мати наукову значущість, пов'язану з головними питаннями професійно орієнтованого навчання, відповідати інтересам студентів, мати для них практичне значення, бути пов'язаним із матеріалом профільних дисциплін, що значно підвищує мотивацію навчання та покращує навчальний процес. Найбільш оптимальний шлях для навчання читання іноземних студентів економічних спеціальностей полягає у виборі таких текстів за фахом, читання яких дає їм можливість розвивати та вдосконалювати мовленнєві навички, і у відборі термінологічної лексики як мовленнєвої одиниці, обумовленої не тільки системою понять економічної галузі знань, але й системою мовлення. Ці підходи було реалізовано в розділі для студентів економічного профілю навчального посібника «Читаємо українською», підготовленого до видання викладачами кафедри мовної підготовки ННІМО ХНУ імені В.Н. Каразіна.

Перспективи подальших досліджень. Подальші наукові розвідки щодо оптимізації навчання читання іноземних студентів нефілологічних спеціальностей залишаються актуальною науково-методичною проблемою. На наш погляд, найбільш важливим є розроблення принципів створення навчального контенту для інтерактивного навчання читання економічних текстів, результативної самостійної роботи з професійно орієнтованим текстом для іноземних бакалаврів та магістрів економічного профілю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ. К.: Фірма «ІНКОС», 2005. 315 с.
2. Дроздова І.П. Провідні принципи навчання професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей засобами української мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2009. Вип. 15. С. 56-61.
3. Дроздова І.П. Навчання читання текстів за фахом як основа формування професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ. *Українська мова і література в школі: Науково-методичний журнал*. 2010. № 5. С. 33-38.
4. Жарко О. Формування комунікативної компетенції у студентів немовних спеціальностей при вивченні іноземної мови у закладах

- вищої освіти I-II рівнів акредитації. *Молодий вчений*. 2018. № 10 (62). С. 54-59.
5. Коваленко О.О. Особливості навчання читання фахових текстів на немовних спеціальностях вищого педагогічного закладу. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького національного університету: зб. наук. праць*. Вип. 13. / [редкол.: Ж.В. Колоїз (відп. ред.), П.І. Білоусенко, А.З. Брацкі та ін.]. Кривий Ріг, 2015. С. 436-442.
 6. Копилова О.В. Понятійний апарат економіки в системі навчання мови іноземних студентів. *Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти: збірник наукових статей за матеріалами XVI Міжнародної науково-практичної конференції* (19 жовтня 2021 р.). Х.: Видавництво Іванченка І.С., 2021. С. 335-340.
 7. Копилова О.В. Оптимізація навчання читання текстів за фахом іноземних здобувачів вищої освіти економічних спеціальностей. *Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів: збірник наукових статей за матеріалами XVIII Міжнародної науково-практичної конференції* (19 жовтня 2023 р.). Харків: ХНАДУ, 2023. С. 208-212.
 8. Черновалюк І. Професійно орієнтована мовна підготовка іноземних здобувачів вищої освіти. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2022. Вип. 41. С. 82-99. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-41-05>
 9. Копулова О.В., Тітаренко О.О. The formation of language competence of foreign students-economists by means of distance technologies. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2021. Вип. 38. С. 111-123. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2021-38-08>
 10. Копулова О.В., Тітаренко О.О. Features of the organization of teaching foreign non-philology students to read texts by specialty. *Викладання мов у закладах вищої освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: тези XXV Міжнародної наук.-практ. конф.* (1–2 червня 2023 року, м. Харків, Україна). Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2023. С. 68-70.

Стаття надійшла до редакції 27.01.2024.

Статтю рекомендовано до друку 17.03.2024.

Як цитувати: Тітаренко О., Копилова О. Фаховий контекст навчання читання іноземних студентів-економістів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2024. Вип. 44. С. 166-181. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-11>

**PROFESSIONAL CONTEXT OF TEACHING READING TO FOREIGN
ECONOMICS STUDENTS*****Olena Titarenko***

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

Olena Kopylova

Assistant Professor, Language Training Department,
International Education Institute for Study and Research,
V.N. Karazin Kharkiv National University
(61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square);
e-mail: kopylova@karazin.ua;
orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8040-6825>

The article continues a series of studies dedicated to teaching Ukrainian-language reading skills to foreign students specializing in economics. It underscores the significance of achieving communicative objectives in education to ensure that foreign students in higher education comprehend their specialty and various forms of Ukrainian-language communication. However, the initial level of text comprehension among students at the onset of the main stage of learning is insufficient to effectively support the educational process in Ukrainian higher education institutions within their chosen specialties.

The article emphasizes the pivotal role of reading in fostering foreign language communicative competence. Reading, as a fundamental educational skill, serves as the cornerstone for the development of all other language skills. The training in reading for economics students necessitates specification, systematization, and the exploration of novel methodological approaches, which should subsequently be incorporated into reading materials tailored to the professional orientation of higher education students.

The authors propose fundamental approaches to organizing educational content and various strategies for working with professionally oriented texts. They identify and analyse the primary challenges encountered by foreign students when reading Ukrainian-language texts related to their profession and suggest strategies for overcoming these obstacles. One of their recommendations is the utilization of specialized vocabulary and economic terminology during the instruction of foreign students in reading professionally oriented texts.

The article substantiates that the optimization of reading education hinges on the careful selection of educational texts relevant to the students' specialties, which constitute the primary educational unit. Additionally, it stresses the importance of employing a structured system of language and speech exercises developed based

on professionally oriented economics texts, encompassing pre-text, text, and post-text tasks.

Moreover, the article underscores the significance of professional orientation, informativeness, and relevance as the main criteria for selecting educational materials and determining their content. It also emphasizes the linguistic appropriateness of educational texts. The authors propose a systematic approach to working with professionally oriented texts in reading classes for first-year foreign students majoring in Economics (specialty 051).

Keywords: *foreign students-economists, professionally oriented text, teaching reading, Ukrainian-language communication.*

REFERENCES

1. Barabanova, G.V. (2005). *Metodyka navchannya profesiyno-oriyentovanoho chytannya v nemovnomu vnz [Methods of teaching vocational-oriented reading in a non-linguistic college]*. Kyiv: INCOS [in Ukrainian].
2. Drozdova, I.P. (2009). Chief Principles of Training Professional Language for Non-philological Students Through Ukrainian Language. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations*, 15, pp. 56-61 [in Ukrainian].
3. Drozdova, I.P. (2010). Navchannia chytannia tekstiv za fakhom yak osnova formuvannia profesiinoho movlennia studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei VNZ [Learning to read texts by specialty as a basis for the formation of professional speech of students of non-philology majors of universities]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli: Naukovo-metodychnyi zhurnal [Ukrainian language and literature at school: Scientific and methodological journal]*, 5, pp. 33-38 [in Ukrainian].
4. Zharko, O. (2018). Formation of communicative competence for the students of nonlinguistic specialties in learning a foreign language at the establishments of high education of the 1st and 2nd accreditation levels. *Young Scientist*, 10 (62), pp. 54-59 [in Ukrainian].
5. Kovalenko, O.O. (2015). Peculiarities of teaching to read professional texts in non-linguistic specialties of higher educational institutions. *Philological studies: Scientific Bulletin of Kryvyi Rih National University*, 13, pp. 436-442 [in Ukrainian].
6. Kopylova, O.V. (2021). Conceptual apparatus of economics in the language teaching system of foreign students. *Problems and prospects of language training of foreign students: a collection of scientific articles based on the materials of the XVIII International Scientific and Practical Conference (October 19, 2023)*. Kharkiv, pp. 335-340 [in Ukrainian].
7. Kopylova, O.V. (2023). Optimizing the teaching of reading texts by specialty for foreign applicants of higher education in economic specialties. *Problems and prospects of language training of foreign students: a*

- collection of scientific articles based on the materials of the XVIII International Scientific and Practical Conference (October 19, 2023). Kharkiv, pp. 208-212 [in Ukrainian].*
8. Chernovalyuk, I. (2022). Professionally oriented language training foreign higher education acquires. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations*, 41, pp. 82-99. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-41-05> [in Ukrainian].
 9. Kopylova, O.V., Titarenko, O.O. (2021). The formation of language competence of foreign students-economists by means of distance technologies. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations*, 38, pp. 111-123. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2021-38-08>
 10. Kopylova, O.V., Titarenko, O.O. (2023). Features of the organization of teaching foreign non-philology students to read texts by specialty. *Language teaching in institutions of higher education at the modern stage. Interdisciplinary connections: theses of the XXV International Science and Practice. conf. (June 1–2, 2023, Kharkiv, Ukraine), Kharkiv*, pp. 68-70.

The article was received by the editors 27.01.2024.

The article was recommended for printing 17.03.2024.

In cites: Titarenko O., Kopylova O. (2024). Professional context of teaching reading to foreign economics students. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 44, pp. 166-181. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-11> [in Ukrainian]

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК МЕТОДИКИ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ. ЧАСТИНА 4. МОВНА ПІДГОТОВКА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ АНГЛОМОВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Наталія Ушакова

докт. пед. наук, професор кафедри мовної підготовки
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(61022, Харків, Майдан Свободи, 4); e-mail: ushakova.khnu@gmail.com;
orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4917-7934>.

Ірина Кушнір

канд. пед. наук, доцент, лектор-доктор відділення
української мови та літератури кафедри слов'янських мов
факультету письменства Стамбульського університету
(34400, Стамбул, вул. Есерджи Кемалья, 4);
e-mail: irina.kushnir.83@gmail.com;
orcid: <http://orcid.org/000-0002-4349-9652>

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>

Тетяна Алексеєнко

старший викладач кафедри мовної підготовки
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(61022, Харків, Майдан Свободи, 4); e-mail:
teacher.alekseenko@gmail.com;
orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8464-5670>

Стаття є продовженням серії наукових розвідок, присвячених аналізу етапів становлення і розвитку методики мовної підготовки іноземних

© Ушакова Н., Кушнір І., Тростинська О., Алексеєнко Т., 2024; CC BY 4.0 license

здобувачів вищої освіти на прикладі роботи кафедри мовної підготовки Навчально-наукового інституту міжнародної освіти ХНУ імені В.Н. Каразіна. Метою статті є опис системи навчання української мови іноземних студентів-медиків, що здобувають вищу освіту англійською мовою, та розгляд її практичної реалізації. Проаналізовано теоретичні пошуки та методичні напрацювання викладачів кафедри щодо мовної підготовки іноземців-медиків. Теоретичним підґрунтям є висвітлення підходів освітньої парадигми, актуальних для навчання здобувачів вищої медичної освіти; систематизація принципів організації навчання, зокрема професійного діалогу, характеристика рівнів та елементів інтегративної системи професійно-комунікативної підготовки цільового контингенту. Проаналізовано нормативну, процесуальну, оцінювальну функції робочих програм навчальних дисциплін лінгвістичного циклу, систематизовано принципи відбору змістових елементів програм, що реалізують мовний, мовленнєвий, фаховий складники навчання майбутніх медиків української мови. Теоретичні напрацювання дозволили схарактеризувати принципи створення навчальних посібників, що реалізують завдання формування складників комунікативної компетентності майбутніх медиків. У статті подано аналіз серії навчальних книг, які успішно вирішують завдання робочих програм – формування загальних і фахових компетентностей здобувачів вищої медичної освіти.

У зв'язку з викликами сучасності, необхідністю забезпечувати якісну освіту в умовах пандемії та воєнного стану автори підкреслюють важливість упровадження в навчальний процес сучасних цифрових технологій. Розглянуто можливості цифровізації використання технології сторітелінгу, проаналізовано відповідність завданням мовної підготовки дистанційних курсів, що створені викладачами кафедри на платформі Moodle.

Перспективи оптимізації формування комунікативної компетентності здобувачів медичної освіти автори вбачають у теоретичному розробленні та впровадженні в освітню діяльність комплексної моделі, що має поєднати ефективні методи і прийоми використання традиційних навчальних стратегій і можливостей сучасних цифрових технологій і платформ.

***Ключові слова:** англomовна форма навчання, іноземні студенти-медики, теорія і практика організації мовної підготовки, традиційні та цифрові технології.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Пропонована стаття є продовженням серії наукових розвідок, присвячених аналізу етапів становлення і розвитку методики мовної підготовки іноземних здобувачів вищої освіти на прикладі

роботи кафедри мовної підготовки Навчально-наукового інституту міжнародної освіти ХНУ імені В.Н. Каразіна. У попередніх дослідженнях розглянуто методи, принципи, наукове та навчально-методичне забезпечення мовного навчання іноземних студентів нефілологічних спеціальностей [20], іноземних студентів-філологів [21], особливості навчання української мови різних груп освітніх мігрантів, для яких українська стала мовою навчання та соціокультурного спілкування [22].

Відповідно до Закону України «Про освіту» [4] освітня діяльність в українських ЗВО може здійснюватися не лише державною мовою, можливе надання освітніх послуг англійською (якщо навчальний заклад здатен це забезпечити), у зв'язку з чим в останні роки в Україні значно зросла кількість іноземців, які хочуть навчатися англійською мовою. Загальні питання мовного навчання іноземців, що обрали англійську для здобуття вищої освіти в Україні, досліджували Т. Алексєнко, О. Гребенщикова, А. Силка, О. Тітаренко, О. Тростинська, Н. Ушакова, Н. Чабан. Зокрема розглядалися комунікативні потреби означеного контингенту інофонів, компетентності, необхідні для здійснення такими студентами міжкультурної комунікації, інноваційні підходи до навчання цих іноземців української мови [2; 17; 19; 23; 25; 26], рівень мотивації студентів щодо її вивчення та роль викладача як мотиватора навчання [16]. Оскільки контингент іноземних здобувачів вищої освіти, що навчаються в Україні англійською мовою, дуже неоднорідний (здебільшого це освітні мігранти з Індії, Туреччини та африканських країн, які хочуть отримати в українських ЗВО медичні, фармацевтичні, юридичні та економічні спеціальності), потребують детального вивчення структура мовної особистості та особливості формування комунікативної компетентності студентів різних профілей навчання зокрема у кризових умовах, з якими стикається вища освіта.

Останні десятиріччя спостерігаємо стійке зростання кількості іноземних здобувачів вищої медичної освіти, що зумовлено глобальним соціальним запитом на підготовку компетентних фахівців у галузі медицини, фармації, технологій збереження здоров'я, формування здорового способу життя. Зазначимо, що саме майбутні лікарі та фармацевти становлять найбільш

численну групу інофонів, які отримують в українських ЗВО освіту англійською мовою. Такі студенти мають розуміти носіїв мови соціокультурного оточення в побутових комунікативних ситуаціях, у культурному та офіційно-діловому спілкуванні, а також у певних умовах професійної комунікативної взаємодії, особливо під час клінічної практики. Пацієнти, з якими спілкуватимуться іноземні студенти, володіють українською мовою; також усю лікарняну документацію ведуть українською мовою. Тому для майбутніх лікарів-іноземців існує нагальна потреба опанувати державну мову країни навчання з метою мовленнєвої взаємодії під час проходження практики в українських закладах охорони здоров'я.

Кафедра мовної підготовки Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна розпочала мовну підготовку іноземних студентів-медиків англомовної форми навчання у 2009 році. Тоді перед викладачами кафедри постало непросте завдання: за умови малої кількості аудиторних годин підготувати іноземних студентів (які не проходили навчання на підготовчих факультетах) до мовної комунікації в соціально-побутовій, соціокультурній, навчально-академічній сферах і під час професійної практики, тобто від нульового рівня володіння мовою до рівня В1.

Зазначені обставини, а також необхідність здійснювати повноцінний навчальний процес у кризових умовах пандемії та війни актуалізували необхідність розробки спеціальної для такого контингенту студентів-іноземців системи навчання УМІ – відбору та комбінування складників існуючих та розроблення нових мовноосвітніх підходів, методів і принципів навчання, сучасних навчальних форм і засобів, створення навчально-методичних комплексів.

Аналіз актуальних досліджень. Розроблені теоретичні положення методики інтенсифікованого викладання української мови, специфічної для іноземних студентів-медиків англомовної форми навчання, висвітлено в публікаціях Н. Ушакової, Т. Алексеєнко, І. Кушнір, О. Скляренка.

Було проаналізовано підходи освітньої парадигми, що є актуальними для навчання здобувачів вищої медичної освіти; систематизовано принципи організації навчання [19]; визначено особливості навчання професійного діалогу [14]: описано рівні та

елементи інтегративної системи професійно-комунікативної підготовки цільового контингенту [6].

Теоретичні пошуки та набутий викладачами кафедри практичний досвід навчання іноземців-медиків української мови було узагальнено в робочих програмах, які стали складником Освітньо-професійної програми спеціальності 222 «Медицина».

Розроблені викладачами кафедри мовної підготовки методики було втілено зусиллями авторського колективу (Н. Ушакова, Т. Алексеєнко, І. Петренко, Т. Манівська, І. Кушнір) у серії навчальних посібників, що реалізують завдання формування складників комунікативної компетентності майбутніх медиків [1; 5; 9; 10; 11; 13].

Мета статті – описати систему навчання української мови іноземних студентів-медиків, що здобувають вищу освіту англійською мовою, та розглянути її практичну реалізацію на прикладі науково-методичної діяльності кафедри мовної підготовки Навчально-наукового інституту міжнародної освіти ХНУ імені В.Н. Каразіна.

Виклад основного матеріалу. Система навчання УМІ має регламентувати взаємодію суб'єктів мовноосвітнього процесу (викладача й іноземних студентів) щодо опанування мови на такому рівні, який забезпечить, з одного боку, повноцінну комунікацію в українських закладах вищої медичної освіти, а з іншого боку, дозволить сформувати комунікативну особистість майбутнього лікаря, здатного до подальшого особистісного та професійного розвитку. Іноземні студенти-медики мають стати повноцінними учасниками україномовної комунікації в межах актуальних для них навчально-академічної, навчально-професійної, соціокультурної та розмовно-побутової сфер спілкування.

У результаті аналізу специфічних комунікативних потреб іноземних студентів-медиків, що навчаються в українських ЗВО англійською мовою, визначено мету опанування УМІ – формування професійно-комунікативної компетентності. Цю мету конкретизують такі завдання: 1) формування мовно-аспектних навичок; 2) формування комунікативних умінь (мовленнєво-діяльнісних у слуханні, читанні, говорінні, письмі), які сприятимуть навчально-академічній і соціокультурній

адаптації; 3) формування стратегічних умінь професійної комунікативної взаємодії.

Професійно орієнтована комунікативна підготовка іноземних студентів-медиків – цілісний, безперервний процес, який інтегрує всі етапи та складники формування мовної особистості майбутнього лікаря. Реалізацію інтегративної методичної системи навчання УМІ англomовних здобувачів вищої медичної освіти, яку представлено далі, було забезпечено завдяки застосуванню викладачами кафедри мовної підготовки ННІ міжнародної освіти ХНУ імені В.Н. Каразіна інноваційних педагогічних технологій, методичних стратегій, аудиторної та дистанційної форм навчання, які максимально відповідали комунікативним потребам, цілям та змісту мовної підготовки зазначеного контингенту.

Під час створення системи навчання української мови іноземних студентів-медиків англomовної форми було реалізовано два складники: методологічний і змістовий.

Методологічний складник системи навчання УМІ англomовних студентів-медиків ґрунтується на сучасній «гуманістично-плюралістичній мовноосвітній парадигмі» [7], яка на методологічному (системотвірному) рівні формується комплексом лінгводидактичних підходів, описаних Н. Ушаковою [18]: особистісно-орієнтованого (акмеологічного, іміджевого), компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, середовищно-орієнтованого. Ці підходи актуалізують важливість таких принципів організації системи навчання УМІ англomовних студентів-медиків, як: індивідуалізація, професіоналізація, орієнтування на створення мовно-освітнього середовища.

Зміст навчання УМІ забезпечується єдністю *мовного* (знання мовної системи) і *мовленнєвого* (сформовані комунікативні вміння в соціально-побутовій, соціокультурній, навчально-академічній і навчально-професійній сферах) складників. У відборі навчальних матеріалів для іноземних студентів-медиків англomовної форми навчання керувалися принципами системності, комунікативної та функційної значущості, відповідності рівню володіння мовою, тексто- і дискурсоцентризму.

У зв'язку з тим, що основною метою професійно-комунікативної діяльності спеціаліста-медика є отримання

інформації про стан здоров'я хворої людини та її лікування, мовленнєве спілкування лікарів нерозривно пов'язане з їхніми професійними діями. Тож з огляду на мету, характер і зміст виокремлюють кілька типів такого спілкування: основне (з пацієнтами), допоміжне (з медичним персоналом і родичами хворого), okazіональне (наприклад, під час операції, коли мова керує діями її учасників), фатичне (орієнтоване на те, щоб відвернути хворого від переживань, страху, пов'язаного з лікуванням).

У типових ситуаціях спілкування учасники комунікативної події послуговуються обмеженим жанровим репертуаром. У відборі навчальних мовленнєвих зразків (монологічних висловлювань, діалогічних / полілогічних едностей) слід урахувати їхню жанрову типологію, що відповідає завданням професійно орієнтованого навчання мови. Наприклад, для навчання іноземних студентів-медиків доцільно обирати такі жанрові форми, як усні монологічні висловлювання-роздуми, письмовий опис історії хвороби, діалог-розпитування хворого, діалог-дискусія фахівців, усні монологічні інструкції для хворого, письмові монологічні рекомендації та рецепти тощо.

«Уважаємо, що під час відбору навчальних матеріалів певних жанрів для мовної підготовки освітніх мігрантів необхідно орієнтуватись, залежно від рівня володіння мовою, на відповідність мовленнєвих зразків комунікативним ситуаціям, комунікативним ролям і комунікативним намірам мовців» [6: 42]. Наприклад, необхідними мовленнєвими інтенціями учасників комунікативної події професійного консилиуму є такі: привітання / прощання встановлення контакту, представлення себе та інших, подяка / вибачення, запит інформації, вираження припущень, наведення аргументації, вираження умови та наслідку, вираження висновку, вираження поради / рекомендації. Урахування відповідності навчальних матеріалів актуальним комунікативним інтенціям активує мотивацію до навчання іноземної мови.

Будь-які комунікативні наміри на мовному рівні реалізуються через лексичні одиниці та граматико-синтаксичні структури.

Мета відбору лексики для занять з УМІ – це визначення такого доцільного мінімуму слів, який має бути засвоєний іноземними студентами за відведений час та розподілений на

певний комплекс занять у межах вивчення однієї теми. Створення таких мінімумів здійснюється на тлі загальної кореляції з відбором навчальних лексичних мінімумів відповідно до оволодіння УМІ на необхідному рівні (у нашому випадку В1).

Урахування статистичних принципів частотності, поширеності, уживаності дозволило відібрати лексичні одиниці, які є найчастіше уживаними та найбільш необхідними для актуалізації всіх параметрів позамовного контексту певної комунікативної події, відбитої в мовленнєвому зразку. Урахування лінгвістичних принципів узгодженості, стилістичної необмеженості або, навпаки, маркованості, семантичної цінності дозволило відбирати функційно значущі одиниці лексики. Врахування методичних принципів відповідності темі спілкування, відповідності завданням рецептивного сприйняття або продуктивного вживання дозволило систематизувати лексичні одиниці та розподілити їх залежно від програмної тематики навчання УМІ.

Граматичні структури (словотвірні, морфологічні, синтаксичні) є носіями граматичних властивостей української мови та засобом вираження морфо-граматичних значень і синтаксичних зв'язків, знання яких та вміння користуватися якими забезпечує уникнення комунікативних невдач у спілкуванні.

Для медичного професійного спілкування найбільш актуальними є такі лексичні одиниці та граматичні структури, як медична термінологія та мовні кліше: кліше-контакти (*Вітаю! Проходьте! Сідайте!*), кліше-імперативи (*Роздягайтесь! Дихайте!*), кліше-констатації (*Вам потрібне термінове лікування!*) тощо; кліше-запитання (*На що ви скаржитесь?*).

Вчені-лінгводидакти вважають, що основою формування комунікативної компетентності та мовної особистості загалом є текст. З. Бакум описує текстоцентризм як загальнометодичний принцип навчання української мови [3]; М. Пентилюк, Т. Окуневич, С. Мунтян визначають текст як основну одиницю навчання, ідеї текстоцентризму, за їхніми спостереженнями, реалізовано в навчальних програмах з мови та через системи завдань у підручниках і навчально-методичних посібниках [12]; Н. Ушакова, О. Тростинська наголошують на необхідності опори на текст у процесі мовної підготовки іноземців [20].

«Однак останнім часом із урахуванням розширення функцій феномену тексту та зміни його форми через інформатизацію і технологізацію інформаційного простору в методиці та практиці навчання УМІ переглядають текстову основу мовноосвітньої системи та обирають орієнтування на вибір комплексних і поліфункційних одиниць навчання, які різняться з традиційним текстом» [24: 131]. До того ж, текст, який, перш за все, є інформаційним презентантом, виявляється недостатнім, коли під час навчання УМІ необхідно подавати зразки вирішення актуальних комунікативних завдань засобами вербальної взаємодії, особливо в соціально-побутовій та професійно-практичній сферах.

Сучасні дослідження теорії мовної комунікації дозволяють розширити розуміння тексту як комунікативної одиниці і розглядати його як дискурс, що, на наш погляд, є важливим для навчання мовленнєвої взаємодії іноземців в україномовному середовищі. До того ж, якщо у навчально-професійній комунікативній сфері іноземні студенти здобувають знання та взаємодіють в освітньо-професійному середовищі засобами письмових і усних україномовних текстів різних жанрів, то реалізувати комунікативні потреби в інших актуальних для них сферах лише через тексти вважаємо неможливим. Мовно-мовленнєвими засобами та одночасно мовленнєвими продуктами соціально-побутової, соціокультурної, професійно-практичної комунікативної взаємодії переважно є не лише тексти, а також інші комунікативні одиниці (діалогічні/полілогічні єдності, мовленнєві акти, комбіновані з візуальними елементами мікротексти – мему тощо), досліджені в межах теорії мовної комунікації в сучасній лінгвістиці та дискурсного підходу в лінгводидактиці.

Тож на нашу думку, і предметний, і процесуальний зміст навчання іноземної мови синтезуються в таких одиницях навчання, як комунікативні акти, дискурсивні тексти, дискурсивні монологічні / діалогічні єдності.

«Навчання іноземних студентів медичних спеціальностей здійснюється за програмами, затвердженими МОЗ. Зокрема у 2017 р. затверджено Примірну програму навчальної дисципліни «Українська мова» для підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 22 «Охорона

здоров'я» спеціальностей 222 «Медицина», 221 «Стоматологія», 226 «Фармація. Промислова фармація». Програма призначена для іноземців, які навчаються українською мовою. Примірна програма є основою створення робочих програм для студентів різних медичних спеціальностей» [18].

Робочі програми мовних дисциплін створювалися викладачами кафедри мовної підготовки як компонент Освітньо-професійної програми спеціальності 222 «Медицина». Структурні та змістові елементи кожної з робочих програм регламентовані такими документами, як Стандарт вищої освіти галузі знань «Медицина» [8], Стандартизовані вимоги до рівнів володіння українською мовою [15].

Реалізацію соціально-побутового та соціокультурного складників мовної підготовки іноземних студентів забезпечує дисципліна «Іноземна мова» (українська), орієнтована на формування комунікативної компетентності на рівні, достатньому для вирішення комунікативних завдань у побутовій і соціокультурній сферах спілкування.

Реалізацію фахового складника системи навчання УМІ забезпечують програми таких дисциплін:

1) «Українська мова за професійним спрямуванням», яку вивчають на першому курсі, спрямована на формування в іноземних студентів-медиків комунікативної компетентності на рівні, достатньому для вирішення нескладних комунікативних завдань у навчально-професійній сфері спілкування, що передбачає формування вмінь у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності на рівні А1 в комунікативно доцільному наборі тем і ситуацій навчально-професійного спілкування;

2) «Іноземна мова за професійним спрямуванням», яку вивчають на другому і третьому курсах, має на меті формування в іноземних студентів професійно орієнтованих мовленнєвих умінь, необхідних для реалізації комунікативної взаємодії у ситуаціях спілкування майбутніх лікарів із хворими та колегами під час клінічної практики (на рівні володіння мовою А2 – В1).

У кожній із робочих програм навчальних дисциплін лінгвістичного циклу розкрито мету навчання УМІ, наведено мовні засоби для навчання іншомовного спілкування (які відповідають тематиці спілкування та узгоджуються з рівнями

володіння мовою, запропонованими європейськими та українськими стандартами), представлено список комунікативних умінь, подано дескриптори та показники їхньої сформованості.

Структура робочої програми мовної навчальної дисципліни містить стандартизований набір елементів, а саме: опис навчальної дисципліни (мета і основні завдання; заплановані результати навчання; методи навчання; кількість кредитів і навчальних годин); тематичний план навчальної дисципліни; завдання для самостійної роботи; форми контролю та критерії оцінювання; шкала оцінювання та схема нарахування балів; список рекомендованої літератури.

Функції цих програм можемо представити таким чином [26]:

1. *Нормативна* є головною (програма – це документ, який є обов’язковим до виконання в повному обсязі). Ця провідна функція реалізується через набір часткових:

- *визначення мети навчання*: визначає цілі освітньої діяльності, на досягнення яких орієнтоване проєктування педагогічного процесу;

- *визначення змісту навчання*: фіксує систему елементів змісту, що підлягають засвоєнню.

2. *Процесуальна функція* визначає логічну послідовність засвоєння елементів змісту, організаційні форми та методи навчання.

3. *Оцінювальна функція* виявляє рівні засвоєння елементів змісту, об’єкти контролю та критерії оцінювання навчальних успіхів освітніх мігрантів.

Серед принципів відбору та систематизації змістових елементів робочої програми виокремлюємо такі:

- принцип відповідності актуальним комунікативним інтенціям;

- принцип урахування єдності мовного та мовленнєвого складників;

- принцип відповідності рівню володіння мовою;

- принцип відповідності жанровій типології мовленнєвих зразків, актуальній для кожної конкретної спеціальності;

- принцип каталогізації комунікативних мінімумів (інтенційного, фонетичного, лексичного, граматичного);

- принцип тексто- і дискурсоцентризму.

Мовний, мовленнєвий та професійно-комунікативний складники навчання УМІ реалізовані в певних програмних темах.

Мовний складник навчання може бути реалізований, наприклад, через опанування таких тем: *фонетико-графічна система української мови; позначення істоти/ неістоти, роду, множинності; позначення належності предметів і явищ; позначення часу, завершеності / незавершеності дії; особливості функціонування прийменниково-відмінкової системи української мови; особливості вживання складних речень* тощо.

Мовленнєвий складник реалізується завдяки вивченню тем «Знайомство», «Родина», «На факультеті, в університеті», «Час. Дні тижня», «Традиційна українська їжа», «Відпочинок українців», «Подорожі», «Особисті захоплення» тощо.

Для формування фахового складника компетентності іноземних студентів робочими програмами лінгвістичних дисциплін передбачено вивчення, наприклад, таких тем: «Знайомство лікаря з хворим», «У лікарні. У кабінеті лікаря», «Медицина документація: загальне поняття» тощо.

Описану вище систему підготовки з УМІ іноземних студентів-медиків англomовної форми навчання реалізовано у комплексі навчальних посібників та дистанційних курсів, розроблених авторським колективом кафедри мовної підготовки Навчально-наукового інституту міжнародної освіти (Н. Ушакова, Т. Алексєнко, І. Петренко, І. Кушнір, Т. Манівська).

Навчальний комплекс «Паралель» [10; 9; 11] є системою навчальних посібників для іноземних студентів-нефілологів англomовної форми навчання, яка втілює сучасні підходи до викладання української мови як іноземної і має комунікативно-практичну спрямованість, урахуває особливості соціокультурного оточення, сприяє інтенсифікації навчального процесу. Мовний і мовленнєвий матеріал подано з урахуванням принципу концентризму, а основними одиницями навчання обрано дискурсивні діалогічні єдності та навчальні тексти. Методика сторітелінгу дозволяє пов'язати навчальний контент з особистим досвідом учнів, що сприяє реалізації принципів студентоцентрованого навчання. Відбір та систематизація навчального матеріалу відповідно до комунікативних потреб здобувачів вищої медичної освіти, його презентабельне візуальне оформлення забезпечили доцільне подання лексики,

вправ, граматичних таблиць, діалогів, текстів, що сприяє ефективності мовної підготовки майбутніх медиків.

Завдання професійної спрямованості вивчення української мови реалізовано, зокрема, використанням посібника «Навчання професійної комунікації «Лікар–хворий» [1]. Концепція цього посібника вибудована з урахуванням комунікативних потреб іноземних студентів-медиків II-III курсів англomовної форми навчання у професійній сфері спілкування. Важливим чинником організації навчально-методичного матеріалу є професійні комунікативні ситуації, урахування принципу функційності у відборі й поданні мовного матеріалу, принципу етапності засвоєння мовного та мовленнєвого матеріалу. Розроблено систему завдань поетапного розвитку й удосконалення навичок і вмінь професійного мовлення в основному комунікативно значущому для студентів-медиків жанрі – діалозі-розпиті «лікар-хворий». Мовний матеріал посібника відповідає необхідному іноземним студентам-медикам рівню володіння українською мовою, дозволяє розширити їхній словниковий запас за рахунок професійної термінології. Слід зазначити прагнення авторів урахувувати чинник частотності використання певних комунікативних блоків у стандартних професійних ситуаціях, які презентують мовленнєву поведінку носіїв української мови, на заняттях із фахових дисциплін та під час клінічної практики. Посібник містить навчальні, ілюстративні, контрольні матеріали, а також матеріали для самостійної роботи студентів, оформлені у вигляді робочого зошита, що надає можливості активізації мовленнєвих навичок студента.

«Комунікативний тренінг для іноземних студентів медичних спеціальностей» [5] орієнтований на розвиток умінь професійного спілкування студентів-медиків, які проходять практику в українських лікарнях. Такі студенти мають оволодіти технікою проведення діалогу-розпитування хворого, бесід із колегами відповідно до прийнятих у професійному середовищі стандартів спілкування. Матеріали видання відібрано за функційно-комунікативним принципом і відповідають логіці моделювання професійного діалогу українською мовою за чітко регламентованим планом розпитування відповідно до основних систем організму. Мовний матеріал, розрахований на формування необхідного іноземним студентам-медикам рівня

володіння українською мовою, дозволяє розширити їхній словниковий запас за рахунок професійної термінології з урахуванням частотності використання певних комунікативних блоків у стандартних професійних ситуаціях, які презентують мовну поведінку носіїв української мови під час клінічної практики, медичні терміни у складі фраз-висловлень (запитання лікаря та слова-маніпулятори). Спеціальна медична термінологія поєднана зі фрагментами найуживанішого набору мовних засобів, необхідних для професійного медичного мовлення. Таке подання матеріалу забезпечує не лише навчання іноземних студентів-медиків україномовної професійної комунікації, але й дозволяє їм здійснювати самостійне вдосконалення професійно-комунікативної компетентності.

Структурне оформлення посібника передбачає презентацію кожної теми двома блоками: перелік комунікативних зразків питальних висловлень українською / англійською мовами; друга частина – англійською / українською. Таке розташування надає можливість кращого запам'ятовування мовних одиниць і стратегій спілкування, активного тренування мовленнєвих умінь.

Умови пандемії, а пізніше повномасштабної агресії російських загарбників проти України вимагали нових підходів до організації навчального процесу, зокрема використання можливостей сучасних комп'ютерних технологій, цифрових платформ і застосунків. Одним із напрямів методичних пошуків стало використання технології сторітелінгу [25]. Зазначена технологія була модифікована до умов дистанційного освітнього процесу у ЗВО України, отримано позитивні результати впровадження в навчальний процес наочних засобів активізації монологічного мовлення.

Також важливою у сучасних кризових умовах частиною навчально-методичного комплексу є такі розроблені викладачами кафедри дистанційні курси, розміщені на платформі moodle.karazin.ua:

1) Курс «Іноземна мова» для студентів першого курсу англійськомовної форми навчання має практичну мету формування комунікативної компетентності на рівні, достатньому для вирішення нескладних комунікативних завдань у соціально-побутовій і навчальній сферах. Цей курс орієнтований на вирішення таких завдань, як поширення знань про українську

мовну систему і необхідний мінімум мовних одиниць; формування вмінь у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності.

2) Курс «Іноземна мова за професійним спрямуванням» створений для іноземних студентів-початківців англomовної форми навчання, його метою є поширення базових знань із граматики української мови та формування навичок читання, письма й говоріння у професійному медичному дискурсі. Курс має такі завдання: навчити розуміти та правильно використовувати граматичні структури української мови; ознайомити з базовою українською професійною термінологією; розвивати комунікативні вміння студентів у ситуаціях професійного спілкування.

3) Курс «Навчання професійного діалогу: Лікар – хворий», призначений для студентів 2 курсу медичного факультету, які вивчають медицину українською та англійською мовами. Цей курс допоможе оволодіти навичками професійного мовлення в усній і письмовій формі, а також навичками розуміння та реакції на мовлення хворого.

Висновки. Підготовка іноземних здобувачів вищої медичної освіти складає важливу частину міжнародної діяльності українських ЗВО, є актуальним напрямом інтеграції української вищої освіти у світовий і європейський освітній простір. Зусиллями викладачів фахових і мовних дисциплін побудовано сучасну систему підготовки висококваліфікованих фахівців, зокрема в межах англomовної форми навчання, яка є найбільш популярною серед освітніх мігрантів. Навчання української мови інофонів, які здобувають освіту англійською мовою, реалізує подвійне завдання: формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності, яка надає можливість спілкування й отримання фахової інформації українською мовою, а також ознайомлення з реаліями життя українського суспільства, культурою України. Схарактеризовані у статті теоретичні і методичні напрацювання кафедри мовної підготовки дозволяють ефективно вирішувати завдання надання майбутнім медикам мовних і мовленнєвих засобів реалізації професійних і соціокультурних комунікативних потреб.

Перспективи подальших досліджень полягають у теоретичному розробленні та впровадженні у навчальний процес

комплексної моделі, що має поєднати ефективні методи й прийоми використання традиційних навчальних стратегій і можливостей, які надають сучасні цифрові технології і платформи для створення навчального контенту, здійснення ефективного зворотного зв'язку, студентоцентрованого навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєнко Т.М., Васецька Л.І., Кушнір І.М. Навчання професійного діалогу: Лікар – хворий. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2019. 58 с.
2. Алексєєнко Т.М., Кушнір І.М., Ушакова Н.І. Навчальний комплекс з української мови «Паралель» для англомовних студентів-нефілологів. Матеріали міжнародної конференції «*Мовна освіта в сучасних ЗВО: тенденції, виклики, перспективи*» (20-21 травня 2021, Біла Церква). 2021. С. 128-132.
3. Бакум З.М. Текстцентризм у сучасній системі принципів навчання української мови. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Херсон: ХДУ, 2006. Вип. 47. С. 91-94.
4. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38-39. С. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
5. Комунікативний тренінг для іноземних студентів медичних спеціальностей: навчально-методичний посібник для студентів, які навчаються англійською мовою / Т.М. Алексєєнко, І.М. Кушнір, Т.Є. Манівська, Н.І. Ушакова / за ред. Н.І. Ушакової, Т.М. Алексєєнко. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2021. 65 с.
6. Кушнір І.М. Інтегративна модель методичної системи навчання української мови англомовних здобувачів вищої медичної освіти. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Вип. 37. 2020. С. 36-51. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2020-37-03>
7. Кушнір І.М. Філософські засади сучасної компетентнісної лінгводидактичної парадигми. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Вип. 33. 2018. С. 76-88. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2018-33-07>
8. Наказ № 977 від 11.07.2019 «Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти». [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19?fbclid=IwAR3Y87f3Ulj5jvTeCDI9hx6H1p38eGsK2SaAONHy7vgLjahFxBb89M9TnPY#Text> (дата звернення 10.01.2024)
9. Паралель: Українська мова для початківців: Базовий курс: навч. посіб. / Н.І. Ушакова, Т.М. Алексєєнко, І.М. Кушнір, Т.Є. Манівська, І.П. Петренко. Харків: Вид-во ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2018. 112 с.

10. Паралель: Українська мова для початківців: Вступний курс: навч. посіб. / Н.І. Ушакова, Т.М. Алексеєнко, І.М. Кушнір, І.П. Петренко. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2017. 63 с.
11. Паралель: Українська мова для початківців: Основний курс: навч. посіб. / Н.І. Ушакова, Т.М. Алексеєнко, І.М. Кушнір, І.П. Петренко. Харків: Вид-во ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2019. 119 с.
12. Пентиліук М.І., Окуневич Т.Г., Мунтян С.В. Сучасні підходи до навчання української мови майбутніх учителів-словесників у контексті ідей нової української школи. *Стратегічні напрями розвитку сучасної української лінгводидактики: монографія* / за ред. Е. Палихати, О. Петришиної. Тернопіль: Підручники і посібники, 2021. С. 43-56.
13. Русско-украинско-английско-китайско-арабский медико-биологический словарь / Т.Н. Алексеєнко, Т.Е. Манівська, О.Н. Тростинська, Лей Ван. Х.: Изд-во ХНУ им. В.Н. Каразина, 2011. 135 с.
14. Скляренко О.А. Використання інтенсивних методик при навчанні іноземних студентів професійного діалогу. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Вип. 19. 2011. С. 121-128.
15. Стандартизовані вимоги: рівні володіння українською мовою як іноземною А1–С2. Зразки сертифікаційних завдань: посібник. Київ: Фірма «ІНКОС», 2020. 186 с.
16. Тростинська О.М. Мотиваційний чинник у вивченні української мови іноземними здобувачами вищої освіти. *Проблеми і перспективи підготовки іноземних студентів: збірник наукових статей за матеріалами XVIII Міжнародної науково-практичної конференції (19 жовтня 2023 р.)*. Х.: Видавництво Іванченка І.С., 2023. С. 156-160.
17. Тростинська О.М., Гребенщикова О.Г., Тітаренко О.О. Моделі мовного навчання іноземних здобувачів вищої освіти в Україні. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Вип. 42. 2023. С. 135-154. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-10>
18. Ушакова Н.І., Алексеєнко 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>
19. Ушакова Н.І., Алексеєнко Т.М. Модель організації професійно орієнтованої мовної підготовки іноземних студентів-медиків 2 курсу англomовної форми навчання. *Методологія та практика лінгвістичної підготовки іноземних студентів*. Вип. 14. Матеріали Всеукраїнської конференції 17 квітня 2020 р. Харків: ХНМУ, 2020. С. 107-109.

20. 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>
21. 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>
22. 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>
23. 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>.
24. Kushnir I., Zozulia I., Hrytsenko O., Uvarova T., Kosenko I. Means of visualization in teaching ukrainian as a foreign language to modern students with clip way of thinking. *Laplage em Revista*. 2021. Extra-D (7). P. 127-136.
25. Ushakova N., Aleksieienko T., Kushnir I., Zozulia I., Uvarova T. Storytelling Technique in Teaching Ukrainian as a Foreign Language Remotely. *Theory and Practice in Language Studies*. Vol. 12, No. 4, pp. 629-638, April 2022. DOI: <https://doi.org/10.17507/tpls.1204.02>
26. Ushakova N., Kushnir I., Abdallah Al-shaboul I., Yashchenko A., Morhunova N. (2023). Principles of the structure and functions of work programs of curriculum disciplines of the linguistic cycle for educational migrants. *Problems and prospects of training in higher school: pedagogical, philological, psychological, and intercultural aspects*. P. 34-49. DOI: <https://doi.org/10.15587/978-617-7319-94-7.ch3>

Стаття надійшла до редакції 15.02.2024.

Статтю рекомендовано до друку 17.03.2024.

Як цитувати: Ушакова Н., Кушнір І., Тростинська О., Алексеєнко Т. Становлення і розвиток методики мовної підготовки іноземних студентів класичного університету. Частина 4. Мовна підготовка іноземних

студентів-медиків англomовної форми навчання. *Вкладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* 2024. Вип. 44. С. 182-205. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-12>

FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE LANGUAGE TRAINING METHODOLOGY FOR FOREIGN STUDENTS AT CLASSICAL UNIVERSITY. PART 4. LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS IN THE ENGLISH MEDIUM EDUCATION FORMAT

Natalia Ushakova

Doctor of Pedagogics, Full Professor, Professor of 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: ushakova.khnu@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4917-7934>

Iryna Kushnir

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Lecturer-Doctor, Ukrainian language and literature department, Department of Slavic languages, Faculty of letters, Istanbul University (34400, Istanbul, 4 Esirci Kemalettin st. Beyazit); e-mail: irina.kushnir.83@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/000-0002-4349-9652>

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 Svoboda Square); e-mail: okasana@ua.fm; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2999-629X>

Tetiana Aleksieienko

Assistant Professor, Language Training Department, Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: teacher.alekseenko@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8464-5670>

This article continues a series of scientific research focusing on the stages of formation and development of the methodology of language training of foreign higher education students. Specifically, it examines the work of the Language Training Department at the Institute of International Education for Study and Research of V.N. Karazin Kharkiv National University. The objective of

the article is to elucidate the system of teaching Ukrainian to foreign medical students pursuing higher education in English and its practical implementation.

The article analyses theoretical research and methodological developments carried out by the department's teachers in the field of language training of foreign medical students. The theoretical framework encompasses various educational paradigms relevant to the training of higher medical education students, the systematization of training principles, including professional dialogue, and the characterization of levels and elements within the integrative system of professional and communicative training of the target group.

Furthermore, the article scrutinizes the normative, procedural, and evaluative functions of linguistic discipline curricula. It examines the principles governing the selection of content elements and topics that embody the linguistic, speech, and professional components required for teaching the Ukrainian language to future doctors.

Theoretical developments have led to the characterization of principles guiding the creation of textbooks aimed at forming the communicative competence components of future medical professionals. An analysis of a series of textbooks demonstrates their effectiveness in fulfilling the objectives outlined in the work programs and in fostering general and professional competences among higher medical education students.

In response to contemporary challenges, such as the need to adapt to educational disruptions caused by pandemics and martial law, the authors underscore the importance of integrating modern digital technologies into the educational process. The article explores the possibilities of digital storytelling technology and evaluates the alignment of distance courses, created by departmental teachers on the Moodle platform, with the objectives of language training.

Looking ahead, the authors envision optimizing the formation of medical students' communicative competence through theoretical development and the implementation of a comprehensive model in the educational process. This model would blend effective traditional teaching strategies with the capabilities of modern digital technologies and platforms.

Keywords: *English language education, foreign medical students, theory and practice of language training, traditional and digital technologies.*

REFERENCES

1. Aleksieienko, T.M., Vaseczka, L.I., Kushnir, I.M. (2019). *Navchannya profesijnogo dialogu: Likar – hvoryj [Training of professional dialogue: Doctor – patient]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].
2. Aleksieienko, T.M., Kushnir, I.M., Ushakova, N.I. (2021). *Navchalnyi kompleks z ukraïnskoï movy "Paralel" dlia anhlo movnykh studentiv-nefilolohiv [Educational complex for the Ukrainian language "Parallel" for English-speaking non-philology students]*. *The materials of the*

- international conference “Language Education in Modern Higher Education Institutions: Trends, Challenges, Perspectives”*. Bila Tserkva, pp. 128-132 [in Ukrainian].
3. Bakum, Z.M. (2006). Tekstotsentryzm u suchasni systemi pryntsyviv navchannia ukrainskoi movy [Text-Centrism in the Modern System of Principles of Teaching the Ukrainian Language]. *Pedahohichni nauky [Pedagogical Sciences]*. Kherson: KhDU, 47, pp. 91-94 [in Ukrainian].
 4. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” [Law of Ukraine “On Education”]. (2017). *Bulletin of the Verkhovna Rada (IVR)*, 38-39, p. 380. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
 5. Aleksieienko, T.M., Kushnir, I.M., Manivska, T.Ye., Ushakova, N.I. (2021). *Komunikatyvnyj trening dlya inozemnyh studentiv medychnyh specialnostej: navchalno-metodychnyj posibnyk dlya studentiv, yaki navchayutsya anglijskoyu movoyu [Communicative training for foreign students of medical specialties: educational and methodological guide for students studying in English]*. Ushakova, N.I., Aleksieienko, T.M. (Eds.). Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].
 6. Kushnir, I.M. (2020). An integrative model of a methodological system of teaching Ukrainian as a foreign language to English-speaking applicants for higher medical education. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations*. 37, pp. 36-51. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2020-37-03> [in Ukrainian].
 7. Kushnir, I.M. (2018). The philosophical foundations of the modern competence linguodidactic paradigm. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations*, 33, pp. 76-88. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2018-33-07> [in Ukrainian].
 8. *Nakaz No 977 vid 11.07.2019 “Pro zatverdzhennya Polozhennya pro akredytaciyu osvitnih program, za yakymy zdiysnyuetsya pidgotovka zdobuvachiv vyshhoyi osvity” [Order No 977 of July 11, 2019 “On Approval of the Provision on Accreditation of Educational Programs for Higher Education Applicants”]*. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19?fbclid=IwAR3Y87f3UlJ5jvTeCDI9hx6H1p38eGsK2SaAONHy7vgLjahFxB89M9TnPY#Text> [Accessed 13 Jan. 2024] [in Ukrainian]
 9. Ushakova, N.I., Aleksieienko, T.M., Kushnir, I.M., Manivska, T.Ie., Petrenko, I.P. (2018). *Paralel: Ukrainska mova dlia pochatkivtsiv: Bazovy kurs [Paralel: Ukrainian Language for Beginners: Basic Course]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].
 10. Ushakova, N.I., Aleksieienko, T.M., Kushnir, I.M., Petrenko, I.P. (2017). *Paralel: Ukrainska mova dlia pochatkivtsiv: Vstupnyi kurs [Ukrainian*

- Language for Beginners: Introductory Course*]. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].
11. Ushakova, N.I., Aleksieienko, T.M., Kushnir, I.M., Petrenko, I.P. (2019). *Paralel: Ukrainska mova dlia pochatkivtsiv: Osnovnyi kurs [Ukrainian Language for Beginners: Main Course]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].
 12. Pentyliuk, M.I., Okunevych, T.H., Muntian, S.V. (2021). Suchasni pidkhody do navchannia ukrainskoi movy maibutnikh uchyteliv-slovesnykiv u konteksti idei novoi ukrainskoi shkoly [Modern Approaches to Teaching the Ukrainian Language to Future Teachers of Vocabulary in the Context of the Ideas of the New Ukrainian School]. *Stratehichni napriamy rozvytku suchasnoi ukrainskoi linhvodydaktyky [Strategic Directions of Development of Modern Ukrainian Language Didactics]*. E. Palykhaty, O. Petryshynoi (Eds.). Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky, pp. 43-56 [in Ukrainian].
 13. Alekseenko, T.N., Manyvskaya, T.E., Trostynskaya, O.N., Lej Van (2011). *Russko-ukrayinsko-anglyjsko-kytajsko-arabskyj medyko-byologycheskyj slovar [Russian-Ukrainian-English-Chinese-Arabic medical and biological dictionary]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University.
 14. Sklyarenko, O.A. (2011). The Use of Intensive Methods in Teaching a Professional Dialogue to Foreign Students. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations. 19*, pp. 121-128 [in Ukrainian].
 15. *Standartyzovani vymogy: rivni volodinnya ukrayinskoyu movoyu yak inozemnoyu A1–C2 [Standardized requirements: proficiency levels of the Ukrainian language as a foreign language A1–C2]*. (2020). Kyiv: Firma “INKOS” [in Ukrainian].
 16. Trostynska, O.M. (2023). Motyvacijnyj chynnyk u vyvchenni ukrayinskoyi movy inozemnymi zdobuvachamy vyshhoyi osvity [A motivational factor in the study of the Ukrainian language by foreign students of higher education]. *Problemy i perspektyvy pidgotovky inozemnyh studentiv [Problems and prospects of training foreign students]*. Kharkiv: Vydavnytstvo Ivanchenka I.S., pp. 156-160 [in Ukrainian].
 17. Trostynska, O.M., Grebenshhykova, O.G., Titarenko, O.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. 135-154. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-10> [in Ukrainian].
 18. Ushakova, N.I., Aleksieienko, 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].

19. Ushakova, N.I., Aleksieienko, T.M. (2020). Model organizaciyi profesijno oriyentovanoi movnoyi pidgotovky inozemnyh studentiv-medykiv 2 kursu anglomovnoyi formy navchannya [Model of organization of professionally oriented language training of foreign medical students of the 2nd year of the English-language form of education]. *Metodologiya ta praktyka lingvistychnoyi pidgotovky inozemnyh studentiv [Methodology and practice of linguistic training of foreign students]*. 14, pp.107-109. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2019-34-16> [in Ukrainian].
20. 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].
21. 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].
22. 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].
23. 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>
24. Kushnir, I., Zozulia, I., Hrytsenko, O., Uvarova, T., Kosenko, I. (2021). Means of visualization in teaching Ukrainian as a foreign language to modern students with clip way of thinking. *Laplage em Revista. Extra-D* (7), pp. 127-136.
25. Ushakova, N., Aleksieienko, T., Kushnir, I., Zozulia, I., Uvarova, T. (2022). Storytelling Technique in Teaching Ukrainian as a Foreign Language Remotely. *Theory and Practice in Language Studies*. Vol. 12, No. 4, pp. 629-638. DOI: <https://doi.org/10.17507/tpls.1204.02>
26. Ushakova, N., Kushnir, I., Abdallah Al-shaboul, I., Yashchenko, A., Morhunova, N. (2023). Principles of the structure and functions of work programs of curriculum disciplines of the linguistic cycle for educational migrants. *Problems and prospects of training in higher school:*

pedagogical, philological, psychological, and intercultural aspects, pp. 34-49. DOI: <https://doi.org/10.15587/978-617-7319-94-7.ch3>

The article was received by the editors 15.02.2024.

The article was recommended for printing 17.03.2024.

In cites: Ushakova N., Kushnir I., Trostynska O., Aleksieienko T. (2024). Formation and development of the language training methodology for foreign students at classical university. Part 4. Language training of foreign medical students in the english medium education format. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations. 44*, pp. 182-205. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-12> [in Ukrainian]

PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF TEFL RESEARCH. PART 16. PROBLEMS OF PEDAGOGICAL GRAMMAR ORGANISATION IN TEACHING

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);

Researcher, Department of British and American Studies, Matej Bel University

(Slovakia, 97401, Banská Bystrica, 40 Tajovského street)

e-mail: leonid.chernovaty@karazin.ua;

orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3411-9408>

The article presents a comparative analysis of two approaches to teaching a foreign language in general and its grammar in particular – *acquisition* (mainly implicit learning, similar to the mastery of a first language) and *learning* (based on students' awareness of the structure and conditions of use of the grammatical structures to be learnt). As the analysis of the available publications shows, there are contradictory points of view on the relationship between *acquisition* and *learning* in the classroom teaching process, ranging from the complete denial of the usefulness of one of the above approaches to the search for the optimal ratio of elements of both methods, depending on the specific learning conditions. In the author's opinion, the problem can be practically reduced to the ratio of types of pedagogical information in the teaching process. The author distinguishes three such types (speech sample, model and rule), which differ in the degree of implicitness (speech sample is implicit, model is semi-implicit and rule is explicit). Acquisition is mainly based on the use of a speech sample as the only type of pedagogical information, while the use of rules and models is typical of teaching that focuses on understanding the structure and conditions of use of the grammatical action that is the object of acquisition. On the basis of the arguments presented in the previous parts of his series of articles, the author proposes a list of conditions favourable to effective *acquisition*, i.e. even when a speech sample is used as the only type of pedagogical information. On the other hand, the author argues that there are disadvantages of such teaching due to incomplete orientation of students as to the structure and conditions of the corresponding action. The author considers more explicit types of pedagogical information as a means of overcoming this shortcoming and explains

the differences between traditional and step-by-step methods of their application. Based on these conclusions, the paper outlines prospects for further research.

Keywords: *explicitness, implicitness, learning, language patterns, model, rule, types of learning information.*

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 main approaches to teaching foreign language grammar, with the *subject* being the comparative analysis of the various types of pedagogical grammar organisation for its application in the classroom. Its *aim* is to outline a general approach to the solution of the abovementioned issues. This is the sixteenth (see the previous issues of this journal [4]) 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.

Funding. This part of the research was funded by the EU Next Generation EU through the Recovery and Resilience Plan for Slovakia under the project No. 09I03-03-V01-00148. The author does not have any financial or property interests concerning the materials presented in this article.

An analysis of the current research and a presentation of the key material. It is widely believed that children learn languages implicitly (through acquisition), older learners explicitly (through learning), and adults can only learn languages explicitly. However, Lichtman's [10] study casts some doubt on this idea, suggesting that the bias towards explicit learning in adulthood may be at least partly an artefact of input, in this case explicit instruction. The role of input in the efficiency of acquisition has also been highlighted in several other papers [5; 13; 14].

The research [15] on pedagogical intentions when using motivational strategies provided evidence of the potential of stimulated recall for raising awareness. Jones [8] demonstrated that the awareness-raising approach encourages students to use this growing awareness to generate the kind of language that will help them to develop their own

conversational skills. According to one of the studies [7], many learners find it difficult to use the grammar rules (taught in the classroom) in communication. They may know the rules, but they may not be able to apply them when using the language. Therefore, they look for ways to combine acquisition and learning approaches, for example, by dividing the process of teaching a specific grammar item into two stages – language awareness activities and creative grammar practice [7] – trying to balance the advantages of the two models – acquisition and learning. A similar approach has been proposed within the discontinuity model [12], where students learn a grammar item twice – as the product of generation by a rule or as a modification of a template stored in memory. As it follows from the content of the previous papers in the series [4], the acquisition of a foreign language (FL) in general and the development of its grammatical mechanisms in particular is possible through the simultaneous, alternate or isolated use of the two methods, which in the framework of this series are labelled by the terms *acquisition* and *learning*. Either of these modes, when applied in the classroom, involves the use of pedagogical information (PI), i.e. the data concerning grammar phenomena, conditions and optimal ways to perform grammar actions. The PI may be carried by its types (speech sample, model and rule (algorithm)), which differ from each other, among other characteristics, by the degree of explicitness, i.e. speech sample is implicit, the rule (algorithm) is explicit, while the model is somewhere in-between as compared to the previous two types of PI. Learning involves the use of several types of PI simultaneously, while acquisition is based mainly on the use of speech patterns as the only type of PI. For *acquisition* to be effective in the classroom, the PG must meet a number of requirements.

Conditions for the effectiveness of acquisition in the classroom.

As mentioned above, acquisition is mainly based on a speech sample as the only type of PI. To ensure the development of FL grammar mechanisms, speech samples as a type of PI must meet a number of requirements. Based on the previous work in the series [4], it can be assumed that they should contain the features of the optimal speech environment, which corresponds to the features of the natural environment in native language acquisition (see [4]). These features are also inherent in the speech of native speakers of a FL when communicating with FL learners, as well as in the speech of teachers in the classroom when teaching a FL. Based on the analysis of these

features, speech samples (as a type of PI) should meet the following requirements: 1) be presented intensively in order to provide maximum input and create conditions for maximum intake; 2) orient the learner to the subject of communication, i.e. realise the experiential function and the thematic component of the communicative situation; 3) if possible, especially in the initial stages, provide the possibility of visual presentation of the subject of communication, which can also be seen as realising the experiential function and the thematic component.

In addition, an important task of PG is the appropriate selection of speech samples and their combinations at each stage of instruction in accordance with the goals and objectives of that stage. With a certain structuring of speech samples in the environment, it may be possible to form a predetermined set of substitution patterns in the learner's intuitive grammar. For example, in the textbook used in our experimental class (see [2]), speech samples were introduced in the following order 1) nomination (*This is a book*); 2) object properties (*The book is blue*); 3) location (*The book is on the table*); 4) belonging (*This is John's book*); 5) future possibility (*I am going to be a doctor*); 6) physical possibility (*I can open the window*); 7) possession (*I have a book*); 8) location of a new object (*There is a book on the table*); 9) property or location of the mentioned object without naming it (*It is blue/on the table*); 10) obligation (*I have to open the window*). All the examples were practised very intensively in rigidly structured exercises (listening, imitation, substitution, transformation) before being incorporated into communicative exercises (role-plays, etc.). As shown in the papers of this series (see [4]), the analyses of the learners' speech utterances nine months after the start of the (beginners') course revealed the presence of intermediate rules – substitution patterns based on practised speech samples – in the intuitive grammar of all learners taught with this textbook. At the same time, the intuitive grammars of learners taught with differently structured material did not contain such substitution patterns (see [4]). This suggests that by changing the set of speech samples used in instruction, the configuration of the rules of learners' intuitive grammar can be regulated. Thus, the task of PG in this area is to clearly formulate a list of speech acts to be acquired at each stage of instruction and to select speech samples accordingly to ensure such acquisition. Another important task of PG is to purposefully ensure the adequate level of speech environment in the classroom. By varying the speech samples, its level can be effectively

regulated, according to the L+1 formula, which is the most effective for both the native and foreign language acquisition (see the analysis in [4]). The concept of environment includes not only the learner's speech, texts, etc. that are used during class sessions, but also the texts that learners work with at home. In the home-reading texts, specially created for our subjects and based on the textbook they were working with [2], the higher-level structures were introduced lexically before students were systematically exposed to them in actual teaching. This created prerequisites for a more effective acquisition of speech samples after their introduction in class. It is logical to assume that a PG systematically controlling the level of the speech environment in accordance with the principle outlined above should create prerequisites for the effective functioning of the mechanism of language acquisition.

When a speech sample is used as the only type of PI, the stage of initial skill development is inevitable. At this stage, learners cannot help but perform a series of identical actions aimed at automating the grammatical operations underlying the given sample. Due to their specific nature, such exercises can tend to become monotonous and, as a result, reduce the students' level of motivation, with all the consequences that this entails. To avoid this, the PG compiler should add elements of an emotional nature to the routine procedure of the speech samples. For example, our textbook [2] included grammar songs written especially for it, role plays and dramatizations of stories to be read at home, also based on the textbook material. The latter two types of exercises caused a real explosion of interest among the participants in the experiment, who even queued up to sign up to play the roles of certain characters in such stories.

To summarise what has been said in this section, to ensure the effectiveness of the acquisition mechanism in the classroom, the work of PG compilers should first of all be characterised by a comprehensive approach. They should draw up a list of speech acts to be acquired at each stage of learning. They should then select speech samples that meet the above requirements and structure them into a set of teaching materials, including both classroom and extracurricular components. Proper structuring should ensure: the formation of appropriate transition rules – substitution patterns – that allow communication at a given level; an ideal level of environment, according to the L+1 principle, that catalyses the assimilation process; favourable affective

factors through exercises with a clear emotional and communicative orientation.

Conditions for effective learning. Grammatical actions, the internalisation of which is the aim of PG, represent a type of mental action. In this respect, it seems justified to briefly review the results of psychological research on their development.

This problem has been the subject of the most detailed study in the theory of the stage-by-stage development of mental actions and concepts [6] within the framework of the theory of activity [9], where the latter was regarded as a specifically human form of active attitude to the environment, the content of which is its expedient change and transformation.

Speech activity, like any other activity, is seen as a set of actions, in this case, speech actions. The structure of the activity can be seen as a three-level hierarchy: activity – action – operation, and the relationship between the last two is very dynamic (for more details see [6]).

The development of any mental action is most effective when it is carried out along the path from its external (materialised) form to its internal form. In this case the so-called interiorisation of the action takes place, i.e. its transition from the external to the internal plan. The effectiveness of interiorisation depends on the quality of orientation in this process. The latter is understood as the degree to which an individual is aware of the structure and conditions of action performance. As a result of interiorisation, the action is performed quickly, correctly and automatically, i.e. it corresponds to the concept of automated skill in traditional terminology (or operation in the concept of stage-by-stage development theory). There are two main parts to any mental action: orientation and execution. The orientation part outlines ways and means of performing an action, and the execution part implements them [6]. An important task of action development is to provide orientation, since the success of the execution phase depends on the quality of the orientation. Depending on how thoroughly the orientation system has been developed, its different types are distinguished. The formal criterion for these types is the composition of the orientation basis of action (OB) and the way it is constructed. The OB is understood as a reference system that ensures that the learner understands the structure and conditions for performing the action to be learnt.

In the first type of orientation, the action is developed under conditions of incomplete OB. The reference points for performing a mental action are presented to the students in a concrete form, i.e. in the form of speech samples. These reference points are difficult to perceive and their selection is made by the students themselves through trial and error. The development of mental actions proceeds by checking the result. This process is characterised by slow progress, many errors, gradual crystallisation of the action. Students notice only those properties of the task that “catch the eye” [6], without distinguishing between the external properties of objects and their internal structure. The above characteristics are inherent in the learning process based on the use of a speech sample as the only type of PI, i.e. *acquisition*.

Adequate orientation is a universal principle that determines the success of any activity in general. Thus, in an experiment to determine the effectiveness of translating highly specialised English texts [11], translation students compensated for their inability to penetrate the depth of the source text content by effectively orienting themselves to the linguistic structure. On the other hand, experts in the field were unable to realise their potential in terms of their ability to understand the source texts in depth due to serious deficiencies in their orientation to the linguistic structure of the text. As a result, the specialists’ translations were full of global (i.e. content-distorting) errors, while the students’ translations were easily understood by specialists.

It is not enough to provide students with grammar rules to ensure adequate orientation. If such rules are given without auxiliary instructions linking them to practical skills, learning will also follow the first type of orientation, i.e. it will be ineffective. In this case, students must act in conditions of information overload and with an insufficient reference system for action performance. In addition, the stages of the introduction of theoretical knowledge and its application are isolated from each other. As a result, at best, knowledge (but not skills) is acquired.

The objective link that connects theoretical knowledge with practical skills, creating a plan to be followed, is the complete OB, which can be considered as operational knowledge, i.e. knowledge of how to perform a given action.

The second and third types of orientation are based on complete OB. The difference between them lies in the fact that in the second type the OB is given to the students by the teacher, while in the third type they

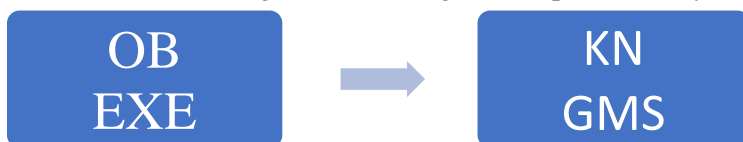
build it independently, relying on the acquired methods of determining the basic units of material and the rules of their combination [6].

Training based on the principles of the theory of stage-by-stage development makes it possible to significantly increase the potential effectiveness of foreign language learning by merging the orientation and executive phases of action and eliminating the phase of the learner's voluntary mnemonic acts (see Fig. 1).

Basic scheme of traditional learning:



Basic scheme of learning within the stage development theory



Picture 1. Comparison of the basic scheme of learning and that of the stage-by-stage development theory [Galperin, 1982]. Legend: CA – conscious analysis, MA – mnemonic actions, KN – knowledge, EXE – exercises, GMS – grammar mechanisms of speech, OB – orientation basis of action.

Рисунок 1. Порівняння базової схеми навчання з теорією поетапного розвитку [Гальперін, 1982]. Умовні позначення: CA – свідомий аналіз, MA – мнемічні дії, KN – знання, EXE – вправи, GMS – граматичні механізми мовлення, OB – орієнтаційна основа дії.

As can be seen from Figure 1, in traditional learning, the stage of practice and the stage of conscious analysis are separated by a stage of mnemonic acts. Following the mnemonic actions, the learner acquires knowledge which can later, if the exercises are adequate, be developed into grammatical mechanisms of speech. In the basic scheme of learning within the theory of stage-by-stage development, the learner immediately starts practising with OB, bypassing the stage of its memorisation. The latter occurs involuntarily, in the process of practising. Thus, knowledge is acquired in the process of skill development and skills are developed in the process of knowledge acquisition [6].

According to the authors of the theory of stage formation, the development of mental actions in the conditions of orientation of the second and third type is practically flawless. The action formed in such conditions is reasonable, generalised, conscious and meets the given

requirements. In the development of foreign-language skills, full orientation of the learner can be ensured by using additional (besides the speech sample) types of PI, i.e. model and rule.

The requirements for a speech sample have already been analysed above, and the ones for the rule (as a type of PI) will be formulated in a separate paper. As far as the models are concerned, the requirements to them include the correspondence to the modelling object, the ability to replace this object at certain stages of learning, the capability to provide sufficient information about the object and the availability of the rules for transition from the model to the performance of a speech action [6].

In addition, a model as a type of PI should be visual (i.e. it should allow its visual presentation); accessible (i.e. it should correspond to the level of the students' development); dynamic (i.e. it should provide the possibility of moving the model components); selective (i.e. it should focus the students' attention on the element that is currently the object of learning). The model should also be generalised and require no special efforts to memorise it. In addition, the model should offer the possibility of materialising the grammar action being formed, since this is one of the main conditions of the stage-by-stage theory. Finally, extending the requirement of generalisation outlined above, it should be noted that the model should allow for a reduction in the level of generalisation with respect to its individual elements, particularly those that are the subject of learning. For example, a model for teaching *Future Indefinite* can, depending on specific conditions, be represented by the formula S + shall / will + V + X, where the first and last elements (S – the subject, X – the rest of the sentence) are at the syntactic level while the second and third elements are at the morphological one. The decrease in the level of generalisation on the second and third elements is precisely because the combination of these elements is a learning objective.

Conclusion. On the basis of the above, it could be concluded that, at least in the area of grammar development, the step-by-step methodology is potentially a very effective way of *learning*. This conclusion is quite important because, despite all the shortcomings postulated by some authors, *learning* is likely to remain the principle approach to teaching FL in the classroom outside the target language country for the foreseeable future.

At the same time, the stage-by-stage theory, like any other, should not be considered dogmatic. The composition and content of the stages

of the development of mental actions can vary significantly depending on the influence of a number of factors. The results of our experiment [3] showed the dynamics of such variation depending on the interference of the mother tongue and the level of the students' speech skills. There is good reason to believe that the same dynamics may be related to the level of students' anxiety. It seems reasonable to conclude that the extension of OB in learning is appropriate in all cases where learners experience difficulties, whatever their source, because ultimately, they arise from learner entropy and OB is designed precisely to alleviate it. In any case, the influence of different factors on the degree of the learner's orientation ability in the process of acquiring FL skills needs further research.

Another reason why the results of experiments on the theory of stage-by-stage formation should be taken with a degree of caution is the fact that all the experiments on this problem known to the author of this paper were short-term. That is, they lasted a few hours at most. As mentioned in our previous contributions (see the review in [4]), subjects who are trained on the principles of *learning*, usually have an advantage in short-term courses. To establish the real relationship between *learning* and *acquisition*, it would be necessary to carry out long-term experiments, which are difficult to organise outside the country of the target language. Considering the results of all the experiments discussed in this series of papers [4], it is logical to assume that the most effective strategy might be to combine both *learning* and *acquisition* as much as possible. Ignoring one or the other leads to an incomplete use of the students' potential abilities and, consequently, to lower results (compared to the potential). Of course, the ratio of learning to acquisition can vary considerably depending on the specific learning environment and many factors, some of which have been discussed above. These factors include consideration of the psychological and vocational characteristics of learners. For example, for adult learners, *learning* is in most cases an effective strategy, all the more so because it suits their psychological make-up, especially if they (e.g. university students) tend to be analytical learners.

These and many other factors need to be studied in depth, which is the prospect of our further research.

REFERENCES

1. Chernovaty, L. (1999). *Osnovy teorii pedahohichnoi hramatyky inozemnoi movy* [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. Chernovaty, L.M. (1995). *Transtecon Elementary English Course*. Kyiv: Olena Teliha Publishers.
 3. Chernovaty, L. (1990). Grammar Teaching: Inductive vs Deductive Approach Issue Revisited. Poznan: Wydawnictwo Naukowe VAM “*Studia Anglica Poznaniensis*”, pp. 111-119.
 4. Chernovaty, L. (2016-2023). Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Parts 1-15. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43>
 5. Crago, M.B., Allen, S.E.M. (2001). Early Finiteness in Inuktitut: The Role of Language Structure and Input. *Language Acquisition*, 9 (1), pp. 59-111. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327817LA0901_02
 6. Galperin, P.I. (1982). *Introducción a la psicología*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.
 7. Gerngross, G., Puchta, H., Thornbury, S. (2008). Teaching Grammar Creatively. *ELT Journal*, 62 (4), pp. 424-427. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccn046>
 8. Ionin, T. (2013). Developmental Comparisons in Language Acquisition. *Language Acquisition*, 20 (2), pp. 69-73. DOI: <https://doi.org/10.1080/10489223.2013.770977>
 9. Jones, R.E. (2001). A consciousness-raising approach to the teaching of conversational storytelling skills. *ELT Journal*, 55 (2), pp. 155-163. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/55.2.155>
 10. Leontiev, A.N. (2012). *The Development of Mind*. Kettering, OH: Erythros Press and Media.
 11. Lichtman, K. (2013). Developmental Comparisons of Implicit and Explicit Language Learning. *Language Acquisition*, 20 (2), pp. 93-108. DOI: <https://doi.org/10.1080/10489223.2013.766740>
 12. Niedzielski, H., Chernovaty, L. (1993). Linguistic and technical preparation in the training of technical translators and interpreters. *American Translators Association Scholarly Monograph Series*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins Publishers. 6, pp. 123-149.
 13. Rastelli, S. (2019). The discontinuity model: Statistical and grammatical learning in adult second-language acquisition. *Language Acquisition*, 26 (4), pp. 387-415. DOI: <https://doi.org/10.1080/10489223.2019.1571594>
 14. Trueswell, J.C. (2023). Language acquisition and language processing: Finding new connections. *Language Acquisition*, 30 (3-4), pp. 205-210. DOI: <https://doi.org/10.1080/10489223.2023.2216689>
 15. Wilkins, W.K. (1993). Lexical Learning by Error Detection. *Language Acquisition*, 3 (2), pp. 21-157. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327817la0302_2

16. Yang, Z., Sanchez, H.S. (2022). Teachers' pedagogical intentions while using motivational strategies. *ELT Journal*, 76 (4), pp. 508-518. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccab070>

The article was received by the editors 15.02.2024.

The article was recommended for printing 15.03.2024.

In cites: Chernovaty L.M. (2024). Pedagogical grammar as a frame concept for research in the field of foreign language teaching methods. Part 16. Problems of organising pedagogical grammar in teaching. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 44, pp. 206-219. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-13>

ПЕДАГОГІЧНА ГРАМАТИКА ЯК ФРЕЙМОВЕ ПОНЯТТЯ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ. ЧАСТИНА 16. ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ГРАМАТИКИ У НАВЧАННІ

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);
науковий співробітник університету імені Матєя Бєла
(Словаччина, 97401, Банська Бистриця, вул. Тайовського, 40);
email: leonid.chernovaty@karazin.ua;
orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3411-9408>

У статті подано порівняльний аналіз двох підходів до навчання іноземної мови загалом та її граматики зокрема – «засвоєння» (переважно імпліцитне навчання, схоже на оволодіння першою мовою) та «навчання» (що спирається на усвідомлення учнями структури й умов уживання граматичних структур, які засвоюються). Як впливає з аналізу наявних публікацій, на співвідношення «засвоєння» і «навчання» в навчальному процесі в класі існують суперечливі точки зору, діапазон яких коливається від повного заперечення доцільності одного зі згаданих підходів до пошуків оптимального співвідношення елементів обох методів, залежно від конкретних умов навчання. На погляд автора, проблема практично зводиться до співвідношення типів навчальної інформації в процесі навчання. Виокремлюються три таких типи (мовленнєвий зразок, модель та правило), які розрізняються за ступенем імпліцитності (мовленнєвий зразок – імпліцитний, модель – напівімпліцитний, а правило – експліцитний типи). «Засвоєння» ґрунтується переважно на використанні мовленнєвого зразка як єдиного типу навчальної інформації, тоді як використання правил і моделей характерно для навчання, що орієнтується на усвідомлення структури й умов

уживання граматичної дії, яка є об'єктом оволодіння. Спираючись на аргументи, викладені у попередніх частинах своєї серії статей, автор пропонує перелік умов, сприятливих для ефективного «засвоєння», тобто навіть при використанні мовленнєвого зразка як єдиного типу навчальної інформації. З іншого боку, аргументуються недоліки такого навчання, пов'язані з неповним орієнтуванням учнів щодо структури та умов виконання відповідної дії. Засобами подолання цього недоліку автор вважає більш експліцитні типи навчальної інформації, пояснюючи відмінності між традиційними та поетапними методами їх застосування. Виходячи з висновків, окреслюються перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: експліцитність, засвоєння, імпліцитність, мовленнєвий зразок, модель, навчання, правило, типи навчальної інформації.

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. Chernovaty L.M. Transtecon Elementary English Course. Kyiv: Olena Teliha Publishers, 1995. 474 p.
3. Chernovaty L.M. Grammar Teaching: Inductive vs Deductive Approach Issue Revisited. Poznan: Wydawnictwo Naukowe VAM "Studia Anglica Poznaniensie". 1990. P. 111-119.
4. Chernovaty L.M. Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Parts 1-15. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2016-2023. Вип. 29-43. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43>
5. Crago M.B, Allen S.E.M. Early Finiteness in Inuktitut: The Role of Language Structure and Input. *Language Acquisition*. 2019. Issue 1. P. 59-111. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327817LA0901_02
6. Galperin P.I. Introducción a la psicología. Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1982. 96 p.
7. Gerngross G., Puchta H., Thornbury S. Teaching Grammar Creatively. *ELT Journal*. 2008. Vol. 62. Issue 4. P. 424-427. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccn046>
8. Ionin T. Developmental Comparisons in Language Acquisition. *Langage Acquisition*. 2013. Vol. 20. Issue 2. P. 69-73. DOI: <https://doi.org/10.1080/10489223.2013.770977>
9. Jones R.E. A consciousness-raising approach to the teaching of conversational storytelling skills. *ELT Journal*. 2001. Volume 55. Issue 2. P. 155-163. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/55.2.155>
10. Leontiev A.N. The Development of Mind. Kettering, OH: Erythros Press and Media. 2012. 414 p.

11. Lichtman K. Developmental Comparisons of Implicit and Explicit Language Learning. *Language Acquisition*. 2013. Vol. 20. Issue 2. P. 93-108. DOI: <https://doi.org/10.1080/10489223.2013.766740>
12. Niedzielski H., Chernovaty L. Linguistic and technical preparation in the training of technical translators and interpreters. *American Translators Association Scholarly Monograph Series*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins Publishers. 1993. Vol. VI. P. 123-149.
13. Rastelli S. The discontinuity model: Statistical and grammatical learning in adult second-language acquisition. *Language Acquisition*. 2019. Vol. 26. Issue 4. P. 387-415. DOI: <https://doi.org/10.1080/10489223.2019.1571594>
14. Trueswell J.C. Language acquisition and language processing: Finding new connections. *Language Acquisition*. Vol. 30. Issues 3-4. P. 205-210. DOI: <https://doi.org/10.1080/10489223.2023.2216689>
15. Wilkins W.K. Lexical Learning by Error Detection. *Language Acquisition*. 2023. Vol. 3. Issue 2. P. 121-157. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327817la0302_2
16. Yang Z., Sanchez H.S. Teachers' pedagogical intentions while using motivational strategies. *ELT Journal*. 2022. Vol. 76. Issue 4. P. 508-518. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccab070>

Стаття надійшла до редакції 15.02.2024.

Статтю рекомендовано до друку 15.03.2024.

Як цитувати: Chernovaty L.M. Pedagogical grammar as a frame concept for research in the field of foreign language teaching methods. Part 16. Problems of organising pedagogical grammar in teaching. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2024. Вип. 44. С. 206-219. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-13>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У САМОНАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Олександр Шумський

докт. пед. наук, доцент, професор кафедри іноземних мов та
міжкультурної комунікації Харківського національного економічного
університету імені Семена Кузнеця

(61166, Харків, пр. Науки, 9-А);

e-mail: oll123@ukr.net;

orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9498-7509>

У роботі доведено, що у XXI столітті значне зростання ролі штучно створеного середовища спілкування в межах особливої мережевої спільноти стало поштовхом для становлення нової парадигми навчальної діяльності, яка ґрунтується на ідеї масової співпраці, відкритості освітніх ресурсів та принципі організації взаємодії учасників у віртуальному просторі. Визначено, що багатофункціональність сучасних соціальних мереж дає змогу успішно інтегрувати їх у процес самонавчання іноземних мов. Установлено, що мережева взаємодія є сучасною високоефективною інноваційною технологією, яка дозволяє значно розширити простір для лінгвосамоосвітньої діяльності завдяки співпраці, здійсненню міжособистісної віртуальної взаємодії, формуванню віртуального іншомовного комунікативного середовища. Окреслено основні характеристики мережевої освітньої взаємодії, які найбільш відповідають специфіці лінгвосамоосвітньої діяльності і сприяють ефективності її здійснення. Визначено переваги соціальних мереж, які дають змогу істотно підвищити рівень володіння іноземними мовами. Наведено приклади існуючих соціальних мереж, які не лише створюють платформу для розширення меж іншомовної самоосвіти, але й здатні забезпечити якісно новий рівень організації лінгвосамоосвітньої діяльності. Доведено, що за рахунок мережевої взаємодії здобувачі освіти отримують можливість одержати більш різноманітний спектр умов для розвитку та вибудовування індивідуальних траєкторій опанування мов. Уточнено, що процес іншомовної підготовки має передбачати, окрім озброєння здобувачів вищої освіти відповідними знаннями та вміннями здійснювати будь-які види інформаційної діяльності, також і формування культури спілкування у віртуальному мережевому середовищі. Зроблено висновок про те, що використання широкого потенціалу соціальних мереж в іншомовному самонавчанні дозволяє вдосконалювати знання з

іноземних мов та уможливило ефективний розвиток умінь і навичок у всіх видах іншомовної мовленнєвої діяльності. Перспективи подальших досліджень убачаємо у визначенні педагогічних умов, які сприятимуть формуванню вмінь здобувачів вищої освіти створювати персональне лінгвосомоосвітнє середовище.

***Ключові слова:** здобувачі вищої освіти, лінгвосомоосвітня діяльність, мережева освітня взаємодія, мережеві технології, самонавчання іноземних мов.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах перебудови суспільства освіта, як один з його найважливіших соціальних інститутів, характеризується такими поняттями, як інформатизація, комп'ютеризація, мережевізація. Тому особливого значення в навчанні та самонавчанні, зокрема іноземної мови, набувають інформаційні технології та глобальна мережа. Стрімкий розвиток веб-технологій та їхній вплив на сучасне суспільство також сприяли глибинним трансформаціям у традиційних сферах, способах і формах комунікації. Сьогодні найбільш розповсюдженим майданчиком для вільної передачі та обміну інформацією, знаннями та спілкування представників різних мовних і культурних спільнот є віртуальні соціальні мережі, які дають можливість створювати групи за інтересами. Саме віртуальні соціальні мережі, як невід'ємний складник інформаційного суспільства, формують особливий комунікативний простір і роблять світ більш відкритим.

Мережеві технології взагалі, та соціальні мережі зокрема, значною мірою впливають на всі сфери життя суспільства, в тому числі й на освіту, що стало поштовхом для становлення відносно нової освітньої парадигми в навчальній діяльності, яка ґрунтується на ідеї співпраці, відкритості освітніх ресурсів і принципі мережевої організації взаємодії учасників. Усе це, поряд із масовим захопленням студентської молоді соціальними мережами, доводить доцільність застосування їхніх можливостей у якості ефективного інструменту підвищення рівня лінгвістичної самоосвіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання застосування соціальних мереж в освіті широко обговорюють у світових педагогічних колах. Так, О. Буров, А. Веліховська, М. Згуровський, В. Камишин, Н. Поліхун, А. Сливка проводять дослідження щодо використання, мережевих технологій у науці та

освітній галузі, тоді як О. Мосіюк, Т. Носенко, О. Романенко, Ч. Хоуд, О. Щербаков вивчають перспективи роботи із соціальними мережами. Серед переваг таких мереж в аспекті їх інтеграції у навчальний процес науковці відзначають зрозумілість інтерфейсу та швидку адаптацію здобувачів освіти до нового комунікативного простору (І. Іванюк, Д. Хопкінс (D. Hopkins)), можливість неформального спілкування (С. Івашньова, В. Орлова, С. Палій), вибудовування індивідуальної освітньої траєкторії (Т. Носенко, Т. Каніможи (T. Kanimozhi), створення професійних об'єднань (Т. Коломієць, Г. Костенко) та участь у мережєвих спільнотах за інтересами (Є. Патаракін, Н. Етеоклеус (N. Eteokleous)).

Низку публікацій присвячено використанню соціальних мереж у процесі іншомовної підготовки здобувачів освіти (Я. Бондарук, Н. Дроздович, Л. Лимар, Ф. Майнаєв, А. Дерахсан (A. Derakhshan), М. Пікарт (M. Pikhart) та ін.). Дослідники розглядають сучасні підходи щодо визначення ролі соціальних мереж у підвищенні пізнавального інтересу (К. Бровко) та мотивації здобувачів освіти (А. Косталес (A. Costales) до опанування іноземних мов. Деякі автори обмежують свої дослідження вивченням освітнього потенціалу окремих соціальних мереж у навчанні іноземних мов, зокрема Instagram (І. Козубай, А. Мірошніченко, Л. Шевнюк), Facebook (І. Карпа, Р. Буга (R. Buga), К. Чираснел (C. Chirasnel)).

Разом із цим, не зважаючи на те, що соціальні мережі вчені визнають одним із перспективних напрямів оновлення освіти, науковці наголошують також на необхідності врахування і їхнього негативного впливу, пов'язаного, зокрема, з небезпекою підвищення рівня стресу (Р. Любенко, К. Мальцева) та виникненням психологічної залежності (О. Зенталь) у студентської молоді.

Вивчення наукових праць за темою нашого дослідження показало, що вчені приділяють значну увагу аналізу наявного педагогічного досвіду щодо використання соціальних мереж у навчанні іноземних мов. Проте, незважаючи на значний лінгвосамоосвітній потенціал мережєвих технологій, проблема їх застосування в процесі самостійного вивчення іноземних мов залишається поза увагою педагогічної спільноти.

Мета роботи – виявити освітні можливості та схарактеризувати особливості використання соціальних мереж в лінгвістичній самоосвіті здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інформаційно-освітнє середовище Інтернету, важливим складником якого є соціальні мережі, є потужним засобом підвищення продуктивності самоосвіти, в тому числі й мовної. У зарубіжних наукових джерелах соціальну мережу визначають як «Інтернет-майданчик, де можна розміщувати інформацію про себе та обмінюватися з іншими користувачами певною інформацією, повідомленнями, різними файлами» [4: 652], «платформу, онлайн-сервіс або веб-сайт, призначений для побудови, відображення та організації соціальних взаємин між користувачами» [3]. Українські вчені означений термін тлумачать як «інтерактивний веб-сайт, ... автоматизоване соціальне середовище, яке дозволяє спілкуватися групі користувачів, об'єднаних загальним інтересом» [2], «віртуальний майданчик, що забезпечує ... спілкування, підтримку, створення, розбудову, відображення та організацію соціальних контактів, у тому числі й обмін даними між користувачами» [1: 16].

Не викликає сумніву, що для сучасного здобувача освіти Інтернет поступово стає також і персональним простором для налагодження контактів і мережевого спілкування. Головною відмінністю самостійного вивчення мови за допомогою соціальної мережі є можливість контакту з її носієм або з людиною, яка теж має потребу в мовленнєвій практиці. У режимі реального часу (онлайн) на основі використання засобів відеозв'язку або в межах писемного спілкування вможлиблюється організація самонавчання як продуктивних (говоріння та аудіювання), так і рецептивних (читання та письмо) видів іншомовної мовленнєвої діяльності. Крім того, користувачі соціальних мереж можуть вільно обмінюватися різноманітними актуальними автентичними матеріалами, корисними для самонавчання.

Слід додати, що мережеве спілкування є своєрідним віддзеркаленням сучасного життя в країнах мови, яку вивчають, оскільки має соціокультурну та лінгвокультурну специфіку, що разом із комунікативною практикою також має велике значення для повноцінного оволодіння іноземною мовою. Таким чином,

соціальні мережі можна вважати як комунікативним, так і освітнім середовищем.

Окрім очевидних комунікативних переваг програмного сервісу, що аналізуємо як позитивне, можна також відзначити зручність роботи з контентом, а саме: можливість легко публікувати та розміщувати тексти, навчальні матеріали, новітні розробки та посилання на корисні інформаційні ресурси, аудіо- та відеофайли, зручність їх перегляду, оновлення та редагування. Такі види роботи розвивають у користувачів пошукові навички, навчають оцінювати та систематизувати дані, допомагають виокремлювати потрібний матеріал у потоці різноманітної інформації.

Важливою перевагою соціальних мереж є наявність інструментів для обговорення та обміну інформацією, адже будь-який елемент контенту можуть коментувати користувачі даного сервісу. Сайти такого типу стимулюють учасників до активної взаємодії між собою з можливістю вільно висловлювати та ділитися власними думками, проявляти креативність. Щодо лінгвосамоосвіти, перегляд коментарів дозволяє не лише отримувати корисну інформацію, але й обмінюватися досвідом навчання та самонавчання іноземних мов. Більше того, це часто допомагає спільними зусиллями знаходити оптимальні способи вирішення певних проблем, з якими люди стикаються в процесі іншомовної самоосвіти, а також стимулює користувачів не лише постійно проводити самоаналіз і рефлексію досвіду, якого набувають, але й корегувати методи та прийоми лінгвосамоосвітньої діяльності, обирати найбільш раціональні стратегії для розв'язання конкретної комунікативної задачі. Варто зазначити, що в багатьох випадках це може стати поштовхом до зміни власної самооцінки і ставлення людини до себе, як до суб'єкта означеної діяльності, а також до усвідомлення того, що в більшості випадків причинами невдач, промахів і недоліків є не низький особистісний потенціал, а недостатні обізнаність і володіння ефективними стратегіями лінгвосамоосвіти.

Отже, можемо окреслити основні характеристики мережевої освітньої взаємодії, які виступають вагомими чинниками для їх використання в процесі лінгвосамоосвіти:

- незалежність суб'єктів мережі, які мають можливість визначати характер і спрямованість власної діяльності в мережі, а також брати на себе відповідальність за її кінцевий результат;

- велика кількість лідерів – готовність окремого учасника мережі, який має необхідний для роботи ресурс (включаючи знання, навички роботи тощо), або певного закладу освіти, який є носієм наукового, методичного, експертного або будь-якого іншого ресурсу до його використання для досягнення як власних, так і спільних з іншими користувачами мережі цілей;

- об'єднувальна мета полягає у плідній співпраці, що ґрунтується на зацікавленості користувачів у використанні спільних освітніх та інформаційних ресурсів, адже кожний із них може отримати конкретну користь для себе лише в рамках певної мережі, чого неможливо досягти за її межами;

- добровільність зв'язків: кожний користувач мережі визначає специфіку своєї взаємодії у рамках певної мережевої освітньої програми або конкретного проекту (така взаємодія, залежно від типу мережевої організації та ступеню незалежності її учасників, може набувати різних форм);

- множинність взаємодії: кожний користувач мережі може співпрацювати з будь-яким членом мережі, виходячи з актуальних потреб у такій взаємодії;

- зручність та доступність: соціальні мережі надають легкий доступ до навчальних матеріалів, роблять зручним їхній перегляд, оновлення та редагування. Крім того, вони дозволяють обирати саме ті навчальні матеріали, які необхідні для навчання, полегшують їхнє поширення;

- сприятливий емоційний клімат: соціальні мережі допомагають зменшити стан емоційної напруженості та підвищити ступінь задоволеності здобувачів освіти процесом самонавчання.

Паралельно з розповсюдженням Інтернет-технологій постійно зростає як популярність соціальних мереж, так і їхній потенціал щодо вивчення іноземних мов. Так, у процесі самостійного вивчення іноземних мов здобувачам освіти доцільно порадити активно використовувати можливості соціальних мереж та спільнот, які дозволяють відвідувати інтерактивні мовні онлайн-курси, наприклад, такі, як: «Arnel's Everyday English», «English Show», «Oxford Online English» тощо.

Загальновідомо, що найкращий спосіб оволодіння іноземною мовою – це практика, вміння підтримати розмову з людиною, для якої ця мова є рідною. Тому значній продуктивності процесу лінгвосамоосвіти сприяє спілкування в Тандем-мережі [10]. Така

форма міжкультурної комунікативної взаємодії передбачає міжособистісне спілкування з носіями мови, спрямоване на взаємонавчання іноземних мов, а саме: кожний зі співрозмовників навчає партнера своєї рідної мови, яка для співрозмовника є іноземною, і одночасно навчається іноземної, яка для партнера є рідною. Така комунікація, хоча і має віртуальний характер, адже є неконтактною, але, тим не менш, найбільшою мірою сприяє набуттю вмінь та навичок реального спілкування. Вивчати іноземні мови можна також і на базі інших ресурсів, наприклад, Rosetta Stone [9], My Language Exchange [8], Ling [7], InterPals [6] тощо, які відкривають широкі перспективи для розвитку мовленнєвих навичок через занурення в унікальний віртуальний іншомовний комунікативний простір. Варто зауважити, що подібні мережі відомі й популярні у всьому світі, а отже, дозволяють за допомогою спілкування з представниками різних країн вивчати будь-яку іноземну мову. Зокрема, соціальна мережа Hi Native [5] підтримує 113 мов світу і дає змогу користувачам не лише спілкуватися з носіями мови – такими ж студентами, як вони самі, але й допомагати одне одному у процесі навчання та у практичному застосуванні набутих знань. Кожний учасник може поставити будь-яке запитання іноземною мовою і отримати подвійну відповідь – від живої людини та від штучного інтелекту. Можна також надіслати власні твори, щоденники, ділові листи і вони будуть перевірені та відредаговані носіями мови, завдяки чому здобувачі освіти матимуть змогу покращити свої знання з граматики, орфографії, лексики та стилістики, ознайомитися зі сталими висловлюваннями, мовленнєвими зворотами, характерними саме для мовлення представників даної мовної спільноти. Таким чином, за рахунок спілкування в текстовому форматі здобувач освіти зможе покращити навички писемного мовлення. Ще однією корисною функцією цієї платформи є те, що носії мови можуть також перевірити якість і правильність вимови й наблизити її до більш природного звучання.

Дієвим майданчиком для неперервної лінгвосомоосвіти можуть стати блоги, які за аналогією з особистими щоденниками часто називають мережевими щоденниками. Сторінка у вигляді веб-журналу, розташованого на спеціально створених загальнодоступних Інтернет-сайтах, дозволяє власнику блогу регулярно розміщувати ті чи інші записи, аудіо- та відеоматеріали,

актуальні новини з певної тематики, зокрема, й на теми щодо самостійного опанування іноземних мов. Виступи партнерів із комунікації у ролях або «автора щоденника», або «гостя» (коментатора щоденникових записів) дозволяють не лише істотно підвищити рівень володіння тією чи іншою іноземною мовою та активізувати мовленнєву і розумову діяльність, але й сприяють розвиткові у здобувачів освіти багаторівневої продуктивної та конструктивної рефлексії. Рефлексія такого типу має зовсім інше призначення, адже вимагає від особистості оприлюднення власної позиції, зіставлення накопиченого досвіду з досвідом інших, осмислення процесу і результату своєї лінгвосамоосвітньої діяльності, співвіднесення їх з думками інших. Така багатозначність уможлиблює вирішення багатьох значущих проблем, зокрема подолання труднощів у лінгвосамоосвітній діяльності, усунення психологічних та емоційних бар'єрів, усвідомлений вибір необхідної інформації, прийняття поміркованого й відповідального рішення щодо власної проблеми тощо. Під час обговорення лінгвосамоосвітніх питань має місце групова рефлексія, тобто утворюється рефлексивне середовище, яке ґрунтується на рефлексивних компонентах взаємодії, взаєморозуміння та взаємоузгодження, що призводить до активізації особистісно-рефлексивного аспекту мислення кожного комуніканта.

Загальновідомо, що соціальні мережі формують особливий комунікативний простір, спілкування в якому має свої особливості та відмінності від спілкування у реальному житті, оскільки передбачає дотримання певних норм та правил так званого мережевого етикету та культури спілкування в інформаційному просторі у процесі віртуальної комунікації.

Така комунікація у мережевому середовищі дозволяє індивіду, використовуючи мовні засоби – етикетні формули, засоби керування дискусією та висловлення своєї точки зору, а також за рахунок здатності до здійснення спільної міжособистісної взаємодії шляхом обміну текстами, – реалізовувати такі комунікативні стратегії, як: стратегії самопрезентації та інтерактивності, а також стратегію створення та розширення активно діючої блогосфери з конкретною тематичною спрямованістю тощо. Все це сприяє перетворенню віртуальних

спільнот не лише на саморегульовану, але й самонавчальну комунікативну групу.

Як бачимо, соціальні мережеві технології дають змогу значно розширити поле для лінгвосоосвітньої діяльності в мережі Інтернет за рахунок таких чинників: постійного застосування іноземної мови в різноманітних ситуаціях неофіційного автентичного міжособистісного спілкування й оволодіння навичками та вміннями здійснювати спілкування в режимі онлайн; використання необхідних мовних засобів для розміщення власних коментарів або обговорення певної теми в письмовій формі, що сприяє істотному розширенню словникового запасу; викладення змісту прочитаного або прослуханого іншомовного тексту у формі стислих повідомлень; висловлення особистої думки або аргументації своєї точки зору, а також проведення аналогій, порівнянь, зіставлень доступними мовними засобами; постійного підтримання та підвищення рівня володіння іноземною мовою, що обумовлено високим ступенем відповідальності, адже всі записи або повідомлення миттєво стають доступними широкій аудиторії користувачів мережі Інтернет; здобуття з різних тематичних мереж необхідної особистісно або професійно значущої інформації, відокремлення головної інформації від другорядної, оцінюванні її важливості, новизни, достовірності тощо.

Усе це сприяє підвищенню ефективності формування та розвитку таких іншомовних умінь і навичок, як: спонтанне, а також підготовлене монологічне та діалогічне мовлення з носіями мови з різним рівнем освіченості, культури, мовної та комунікативної компетентності в єдиному віртуальному просторі; писемне мовлення в режимі реального часу або у форматі офлайн; пошукове, переглядове, вивчальне читання; аудіювання з метою здобуття конкретної інформації або повного розуміння змісту аудіотексту; набуття соціокультурних знань у процесі спілкування з представниками культурних спільнот країн, мови яких вивчають; вміння ефективної навігації у цифровому іншомовному середовищі тощо.

Усе зазначене підтверджує тезу про те, що мережеву освіту неможливо створити ззовні, зверху. Вона формується природним шляхом, як процес еволюції взаємодії людей за рахунок добровільної кооперації, самоорганізації та саморозвитку. На основі діяльності в соціальних мережах утворюються спільноти,

об'єднані певною спільністю інтересів. Результатом налагодження таких зв'язків між учасниками мережевої взаємодії є віртуальне іншомовне комунікативне середовище, обмін ресурсами, яких не вистачає: інформацією та досвідом лінгвосамоосвітньої діяльності. Все це сприяє перетворенню віртуальних спільнот не лише на саморегульовану, але й самонавчальну комунікативну групу. Кожна особа, включена в мережу, отримує доступ до всіх її об'єднаних ресурсів і таким чином посилює власні можливості щодо іншомовної самоосвіти. Мережева взаємодія відкриває здобувачам освіти простір для одержання більш різноманітного спектру умов для розвитку та вибудовування своїх індивідуальних траєкторій лінгвосамоосвітньої діяльності.

Висновки. Отже, можемо зробити висновок про те, що багатофункціональність сучасних соціальних мереж дає змогу успішно інтегрувати їх у процес самонавчання іноземних мов. Активна робота здобувачів вищої освіти у штучно створеному віртуальному іншомовному інформаційно-освітньому середовищі, представленому, зокрема, соціальними мережами, дозволяє покращити якість та підвищити ефективність лінгвосамоосвітньої діяльності, завдяки чому стає можливим ефективний розвиток умінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності, вдосконалюються вміння підтримувати розмову та вести дискусії з носіями мови на основі обговорення особистісно та професійно значущих тем, збагачується словниковий запас, що в сукупності сприяє підвищенню мотивації та зростанню інтересу до самостійного вивчення іноземної мови. Використання соціальних мереж не лише створює платформу для розширення меж іншомовної самоосвіти, але й забезпечує якісно новий рівень організації лінгвосамоосвітньої діяльності.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у визначенні педагогічних умов, які сприятимуть формуванню умінь здобувачів вищої освіти створювати персональне лінгвосамоосвітнє середовище.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Івашнюва С.В. Використання соціальних сервісів та соціальних мереж в освіті. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки.* 2012. № 2. С. 15-17.

2. Яремчук В. Поняття, функції та особливості соціальних Інтернет-мереж. 2015. URL: <https://naub.oa.edu.ua/ponyattya-funktsiyi-ta-osoblyvosti-sotsia/> (дата звернення 26.02.2024).
3. Boyd D.M., Ellison N.B. Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2007. № 13 (1). URL: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html> [Accessed 26 Feb. 2024].
4. Encyclopaedia of Information Technology. Delhi: Atlantic Publishers & Distributors, 2007. 816 p.
5. Hi Native. URL: <https://hinative.com/> [Accessed 26 Feb. 2024].
6. InterPals. URL: <https://www.interpals.net/> [Accessed 26 Feb. 2024].
7. Ling. URL: <https://ling-app.com/> [Accessed 26 Feb. 2024].
8. My Language Exchange. URL: <https://www.mylanguageexchange.com/> [Accessed 26 Feb. 2024].
9. Rosetta Stone. URL: <https://www.rosettastone.com/> [Accessed 26 Feb. 2024].
10. Tandem. URL: <https://www.tandem.net/ru/language-exchange/ukraine> [Accessed 26 Feb. 2024].

Стаття надійшла до редакції 27.02.2024.

Статтю рекомендовано до друку 29.03.2024.

Як цитувати: Шумський О. Особливості використання соціальних мереж у самонавчанні іноземних мов. *Викадання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2024. Вип. 44. С. 220-232. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-14>

FEATURES OF USING SOCIAL NETWORKS IN SELF-LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Oleksandr Shumskyi

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor,
the Department of Foreign Languages and Cross-cultural Communication,
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
(61166, Kharkiv, 9-A Nauky Ave.);
e-mail: oll123@ukr.net;
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9498-7509>

The 21st century witnesses a significant surge in the role of a specific communication environment within a special network community. This phenomenon has catalysed the emergence of a new paradigm in educational activity, particularly in the realm of foreign languages. This paradigm, characterized by network learning and self-learning, is founded upon the principles

of mass cooperation, the ideology of educational resource openness, and the networked organization of participants' interaction. This article explores the possibilities and peculiarities of utilizing network technologies in students' self-directed foreign language learning. Through network interaction, students can vastly expand the scope of linguistic self-education by leveraging social network cooperation, polymodal interaction, and the creation of virtual foreign language communicative environments. Central to this discussion are the main characteristics of networked educational interaction, which play pivotal roles in fostering individual subjectivity development. It is argued that network interaction affords students the opportunity to access a diverse range of conditions for shaping their individual trajectories of linguistic self-education. Moreover, foreign language instruction should encompass not only imparting knowledge and skills for information activities but also cultivating a culture of communication within the digital environment and fostering virtual intercultural competence. In conclusion, harnessing the vast potential of network technologies in foreign language self-learning facilitates language proficiency enhancement and effective development of skills across all types of language activities. Future research should focus on identifying pedagogical conditions conducive to cultivating students' abilities in creating personalized linguistic self-educational environments

Keywords: *linguistic self-educational activity, network educational interaction, network technologies, self-learning of foreign languages, students.*

REFERENCES

1. Ivashnova, S.V. (2012). Vykorystannia sotsialnykh servisiv ta sotsialnykh merezh v osviti [Use of social services and social networks in education]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykola Hoholia. Serii: Psykholoho-pedahohichni nauky [Proceedings of Mykola Gogol Nizhyn State University. Series: Psychological and pedagogical sciences]. No. 2.* pp. 15-17 [in Ukrainian].
2. Yaremchuk, V. (2015). *Poniattia, funktsii ta osoblyvosti sotsialnykh Internet-merezh [Concepts, functions and features of social Internet networks]*. Available at: <https://naub.oa.edu.ua/ponyattya-funktsiyi-ta-osoblyvosti-sotsia/> [Accessed 26 Feb. 2024] [in Ukrainian].
3. Boyd, D.M., Ellison, N.B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication. 13 (1)*. Available at: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html> [Accessed 26 Feb. 2024].
4. *Encyclopaedia of Information Technology*. (2007). Delhi: Atlantic Publishers & Distributors.
5. *Hi Native*. Available at: <https://hinative.com/> [Accessed 26 Feb. 2024].
6. *InterPals*. Available at: <https://www.interpals.net/> [Accessed 26 Feb. 2024].
7. *Ling*. Available at: <https://ling-app.com/> [Accessed 26 Feb. 2024].

8. *My Language Exchange*. Available at: <https://www.mylanguageexchange.com/> [Accessed 26 Feb. 2024].
9. *Rosetta Stone*. Available at: <https://www.rosettastone.com/> [Accessed 26 Feb. 2024].
10. *Tandem*. Available at: <https://www.tandem.net/ru/language-exchange/ukraine> [Accessed 26 Feb. 2024].

The article was received by the editors 27.02.2024.

The article was recommended for printing 29.03.2024.

In cites: Shumskiy O. (2024). Features of using social networks in self-learning foreign languages. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 44, pp. 220-232. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-14> [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 загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших досліджень у даному напрямку» (Бюлетень ВАК України, № 1, 2003).

Технічні вимоги до оформлення рукописів

1. Перед назвою статті у верхньому лівому куті вказується індекс УДК (шрифт 12).

2. 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 44

Українською, англійською мовами

Відповідальний за випуск

В.О. Мовчан

Підписано до друку 27.05.2024.

Папір офсетний. Друк цифровий.

Зам. №3/2024

Обл. 14,6

Ум. друк. арк. 11,7

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.