

УДК 378.018.8:811.1/.2

DOI: <https://doi.org/10.17721/1728-2217.2024.59.22-28>

Катерина ОЛЕКСАНДРЕНКО, д-р психол. наук, проф.

ORCID ID: 0000-0001-9735-3715

e-mail: oleksandrenkok@gmail.com

Хмельницький національний університет, Хмельницький, Україна

Олександр САФІН, д-р психол. наук, проф.

ORCID ID: 0000-0001-5745-8635

e-mail: 245440ss@gmail.com

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ КОНФІГУРАТИВНОСТІ ВАРІАТИВНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Вступ. Обґрунтовано введення принципу конфігуративності (наявності мінливих кордонів) у методику викладання іноземних мов у ЗВО. При ознайомленні з основами контекстного навчання розглянуто п'ять основних принципів компетентісно орієнтованої моделі іноземної підготовки фахівців. Розкрито зміст кожного принципу стосовно організації засвоєння здобувачами дисципліни "Іноземна мова". Метою статті є обґрунтування введення принципу конфігуративності у методику викладання іноземних мов у ЗВО.

Результати. Подано опис особливостей освітнього процесу у вищій школі. Зазначено, що професійно орієнтований характер, багаторівневості як наявності таких рівнів вищої освіти, як бакалаврат, магістратура та аспірантура, різнорівневості навчання, коли в одній групі навчаються здобувачі із вхідним рівнем володіння іноземною мовою, що значно різняться, задають тенденцію до впровадження варіативної підготовки. Варіативна іноземна підготовка реалізується шляхом освоєння базових і додаткових освітніх варіантів. Базові варіанти орієнтовано на виконання вимог державних освітніх стандартів на мінімально необхідному рівні, що реалізуються у більшому обсязі в контактній аудиторній роботі. Додаткові варіанти спрямовано на досягнення максимально високого рівня, що визнається потребами і мотивацією конкретного здобувача вищої освіти. Врахування його індивідуальних особливостей і пізнавальних потреб можливе в умовах наявності безлічі різноманітних варіантів. Введення у методику викладання іноземних мов принципу конфігуративності покликане забезпечити проєктування великої кількості різноманітних освітніх варіантів.

Висновки. Дидактичний принцип конфігуративності розглянуто у вигляді побудови освітнього процесу або його відрізка шляхом перетворення структурних компонентів, вибору змісту компонентів із різноманітності варіантів. Наявність різних підходів, методів, засобів навчання і форм контролю дозволяє створити ряди структурних компонентів. Вибір змісту компонентів здійснюється на основі таких критеріїв, як: рівень володіння іноземною мовою здобувачем, його когнітивний стиль навчання, пізнавальні потреби та інтереси. У процесі конфігурації цілісного курсу визначальними критеріями є оптимізація та інтенсифікація іноземної підготовки. Наведено приклад застосування принципу конфігуративності під час формування освітніх варіантів для здобувачів за спеціальністю "Іноземна філологія". Показано, що застосування цього принципу сприяє індивідуалізації їхньої іноземної підготовки.

Ключові слова: іноземні мови, вища освіта, контекстне навчання, модель іноземної підготовки, варіативна іноземна підготовка, індивідуальні особливості, пізнавальні потреби, дидактичний принцип конфігуративності.

Вступ

Професійно орієнтований характер навчання іноземної мови у ЗВО зумовлений підготовкою здобувачів до розв'язання майбутніх професійних завдань в іноземному оточенні. Іноземне оточення охоплює ділові контакти із зарубіжними партнерами, вивчення і застосування світового досвіду розв'язання професійних завдань, підвищення кваліфікації та самонавчання з використанням іноземних ресурсів тощо. Різноманітність завдань, розв'язуваних іноземною мовою, їхня складність задає високу планку іноземної підготовки здобувачів у ЗВО. Досягнення мети навчання реалізується з урахуванням особливостей освітнього процесу у ЗВО, до яких належать: короткочасність мовної підготовки – освоєння дисциплін, пов'язаних з оволодінням іноземною мовою, реалізується впродовж трьох семестрів і менше на бакалавраті, одного-двох семестрів у магістратурі, одного-двох семестрів в аспірантурі; різнорівневості груп – діапазон володіння іноземною мовою здобувачів охоплює тих, хто тільки починає вивчати іноземну мову, та випускників мовних шкіл; різнорівневості підготовки в аспірантурі. Пошук рішень врахування особливостей іноземної підготовки по досягненні цілей обумовлює необхідність розробки варіативної рівневої іноземної підготовки. У межах варіативної підготовки різноманітні освітні варіанти дозволяють реалізовувати індивідуальний підхід до здобувачів: розвивати іноземну

комунікативну компетенцію конкретного здобувача, задовольняти його пізнавальні потреби, враховувати когнітивний стиль навчання. Варіативна іноземна підготовка складається з обов'язкової та додаткової частини. Обов'язкова, або базова частина представлена базовими освітніми варіантами, покликаними забезпечити виконання вимог державних освітніх стандартів на мінімально достатньому рівні. Додаткова частина містить додаткові освітні варіанти, орієнтовані на задоволення потреб здобувачів. Проєктування базової та додаткової частин здійснюється на основі розподілу змісту іноземної підготовки від мінімально необхідного до бажаного рівня самим здобувачем.

Огляд літератури. Принципи контекстного навчання розробляються в науково-педагогічній школі з початку 80-х років ХХ ст. Сьогодні ці принципи набувають дедалі більшого визнання (Лазаренко, & Осьмачко, 2021; Майковська, 2017; Мельник, 2012; Мирончук, 2018) і поширення у професійній та загальній освіті (В. Безлюдна, & Р. Безлюдний, 2020; Черньонков, 2010) та ін. Експериментальна перевірка була успішно пройдена ними під час підготовки фахівців найрізноманітніших спеціальностей. Особливою ефективністю вирізняється їхнє застосування під час формування іноземної комунікативної компетенції як частини загальної професійної компетенції. Оскільки йдеться про мовну сферу навчання, то специфіка комунікативної спрямованості курсу

іноземної мови полягає в поєднанні її соціокультурної та професійно-ділової орієнтації (Єнигін, 2013). Тому цілком логічно у межах освітнього компонента "Іноземна мова" розрізнати два окремих курси: "Іноземна мова загальна" та "Іноземна мова спеціальна".

Педагогічний принцип – це система вихідних теоретичних положень і вимог до продумування, організації та здійснення цілісного освітнього процесу, які впливають із його закономірностей та реалізуються в усіх ланках педагогічної системи: цілях, змісті, умовах, педагогічних технологіях, діяльності викладачів і здобувачів. М. Дернова (Дернова, 2021) зазначає, що основними принципами контекстного навчання визнано такі:

принцип психолого-педагогічного забезпечення особистісно-смыслового долучення здобувача до навчальної діяльності;

принцип послідовного моделювання у навчальній діяльності здобувачів цілісного змісту форм та умов їхньої майбутньої професійної діяльності як фахівців;

принцип проблемності змісту навчання та особливості його розгортання в освітньому процесі;

принцип адекватності форм організації навчальної діяльності здобувачів цілям і змісту навчання;

принцип провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного навчання суб'єктів освітнього процесу (викладача і здобувачів, здобувачів між собою);

принцип педагогічно обґрунтованого поєднання нових і давно поширених педагогічних технологій;

принцип відкритості, тобто використання будь-яких педагогічних технологій, запропонованих у межах інших теорій і підходів, для досягнення конкретних цілей навчання і виховання в освітньому процесі;

принцип єдності навчання і виховання особистості професіонала;

принцип врахування індивідуально-психологічних особливостей і деяких інших контекстів (сімейних, національних, релігійних, географічних тощо) здобувача.

Мета дослідження – обґрунтування введення принципу конфігуративності у методику викладання іноземних мов у ЗВО.

Завдання дослідження – розглянути основні принципи компетентісно орієнтованої моделі іншомовної підготовки фахівців стосовно організації засвоєння здобувачами змісту дисципліни "Іноземна мова"; навести приклад застосування принципу конфігуративності у процесі формування освітніх варіантів для здобувачів за спеціальністю "Іноземна філологія"; показати, що застосування цього принципу сприяє індивідуалізації їхньої іншомовної підготовки.

Результати

Розглянемо особливості основних п'яти принципів, які є провідними у процесі навчання іноземної мови.

Принцип послідовного моделювання у навчальній діяльності здобувачів цілісного змісту, форм та умов їхньої майбутньої професійної діяльності як фахівців спрямовано на відтворення в навчальному процесі предметного і соціального контекстів професійної діяльності. У процесі його застосування відтворюється сюжетна канва майбутньої професійної діяльності, забезпечуються системність і міжпредметність змісту навчання, його розгортання у часі та просторі. Специфіка іншомовної підготовки фахівця у ЗВО полягає не лише у засвоєнні здобувачем іноземної мови як такої, а насамперед як одного із засобів здійснення майбутньої професійної діяльності. Тому цей принцип логічно позначити як принцип врахування контекстів професійної діяльності фахівців у

процесі формування їхньої спеціальної іншомовної комунікативної компетенції. Таким чином, принцип, що розглядається, передбачає відтворення в процесі іншомовної підготовки здобувачів трьох шарів контекстів: предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності, спецпредметів, культури своєї країни і країни мови, що вивчається.

Принцип психолого-педагогічного забезпечення особистісно-смыслового долучення здобувачів до навчальної діяльності передбачає активізацію всього потенціалу здобувача, який навчається, – від рівня сприйняття до рівня мислення, дій і вчинків щодо прийняття індивідуальних і спільних рішень. Застосування цього принципу в процесі оволодіння іноземною мовою означає, що формування у здобувачів компетенцій міжкультурної комунікації, зокрема і професійної, має діяльнісний характер і виражається у їхній зовнішній і внутрішній мовній активності. До такої діяльності задіяно усі психологічні процеси здобувача.

Принцип проблемності змісту навчання означає перехід від "повідомлювальних" педагогічних технологій до розвивальних, дослідницьких, ігрових. Необхідність застосування цього принципу зростає із впровадженням компетентісного підходу, що передбачає підготовку критично мислячих, соціально і професійно активних фахівців, здатних розв'язувати як типові, так і нестандартні задачі та проблеми. Принцип проблемності реалізується за допомогою системи навчальних проблем і проблемних ситуацій, розв'язання яких здійснюється в діалогічному спілкуванні суб'єктів освітнього процесу – викладачів і здобувачів. У контекстному навчанні принцип проблемності одночасно реалізується на двох рівнях: на рівні індивідуальної мисленнєвої активності, породжуваної залученням суб'єкта до розв'язання проблемної ситуації, та на рівні соціальної активності, зумовленої процесами спільної діяльності здобувачів у перебігу розв'язання проблемної ситуації.

Принцип провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного навчання суб'єктів освітнього процесу спрямований на розвиток не лише мисленнєвих, а насамперед ділових і соціально-моральних якостей майбутніх фахівців. Розглянутий принцип особливо важливий в іншомовній підготовці. Адже її основна мета полягає сьогодні у формуванні здатності до міжкультурного спілкування. У процесі навчання формуються план спільних дій, розподіляються права й обов'язки, відбувається взаємний обмін інформацією, контроль і координація дій, що містять як розумові процеси здобувачів, так й іншомовну мовленнєву діяльність.

Принцип єдності навчання і виховання особистості професіонала означає, що в цьому випадку обидва ці процеси представлені в одному потоці навчально-пізнавальної діяльності здобувача. Під час спільного вирішення навчальних, професійних або наукових завдань навчальна діяльність та іншомовна мовленнєва поведінка здобувача регулюються трьома комплексами норм: технологічними нормами професійної діяльності в ситуаціях іншомовного спілкування, що становить предметний контекст; нормами мовлення, що відображають соціальний контекст; нормами мови та міжкультурної комунікації. Таким чином, здобувач розвивається як професіонал, як член суспільства і як суб'єкт міжкультурної комунікації.

Розглянуті принципи контекстного навчання забезпечують реальну гуманізацію іншомовної освіти, оскільки відповідно до них логічним центром педагогічного

процесу стає особистість майбутнього фахівця, що розвивається.

Розроблення освітніх варіантів як відрізків освітнього процесу відбувається відповідно до положень методики викладання іноземних мов на сучасному етапі розвитку:

- реалізація основних методологічних підходів – акмеологічного, системного, когнітивного, особистісно-діялісного, синергетичного, компетентнісного, соціально-розвивального і комунікативного підходів;
- застосування дидактичних принципів навчання іноземних мов у вищій школі: диференціації, індивідуалізації, проблемності, соціокультурності;
- застосування принципів навчання іноземних мов у вищій школі;
- забезпечення різноманітності варіантів.

Проте під час проектування та наповнення компонентів освітніх варіантів виникають труднощі, пов'язані з необхідністю забезпечення різноманітності варіантів, урахування індивідуальних потреб і побудови цілісного завершеного відрізка освітнього процесу. Аналіз науково-дослідних робіт показав, що в методиці викладання не представлено принципу, націленого на побудову безлічі варіантів (Дернова, 2021; Шмирко, 2016) та ін. У ході дослідження, присвяченого проектуванню варіативної іншомовної підготовки, було зроблено спробу розробки принципу конфігуративності – побудови безлічі варіантів шляхом перетворення структурних компонентів освітнього процесу. В основу розробки принципу конфігуративності варіативної іншомовної підготовки у ЗВО було покладено сучасні положення організації освітнього процесу, орієнтованого на організацію самостійної роботи здобувачів, положення оптимізації та інтенсифікації освіти, проектування підготовки з урахуванням потреб роботодавців, диференціації та індивідуалізації навчання, а також положення методики навчання іноземних мов, які передбачають професійну спрямованість, комунікативність, соціальний розвиток, технологізацію навчання. Дидактичний принцип у вигляді "основи" організації освітнього процесу визначає сутність проектування освітніх варіантів. Конфігуративність (від лат. *configuratio* – надання форми, розташування) розуміється в аспекті варіативної іншомовної підготовки як множини побудови освітніх варіантів шляхом перетворення структурних компонентів освітнього процесу, тобто заміни або варіювання компонентами (завдання, методи, засоби, контроль-оцінний компонент). Під час розв'язання певного комунікативного квазіпрофесійного завдання відповідно до принципу конфігуративності видається можливим варіювати наповнюваність варіанта залежно від рівня володіння іноземною мовою здобувача врахувати когнітивний його стиль навчання та інтереси. Принцип конфігуративності можливо розглядати і стосовно породження іншомовного висловлювання, коли існують певні межі повідомлення, регламентовані нормами мови, правилами спілкування. Заміні піддаються кліше, вступні фрази, фразеологізми, активне використання синонімів, антонімів. Таким чином, на основі зразка шляхом конфігуративності вибудовуються повідомлення, що відображають індивідуальність автора. Замінюваність компонента системи на рядопокладений компонент, тобто подібний, але такий, що має інші унікальні характеристики, не матиме значного впливу на організацію всієї системи, але дозволить надати освітньому процесу риси, затребувані здобувачем, зробити процес більш індивідуальним, що підвищує цінність освіти для самого здобувача, підвищує його мотиваційний рівень.

Застосування принципу конфігуративності реалізується під час розроблення базових і додаткових освітніх

варіантів, а також проектування цілісного курсу дисципліни, пов'язаної з оволодінням будь-якого аспекту іншомовної мовленнєвої діяльності, реалізуючи індивідуалізацію навчання іноземним мовам, дозволяє встановлювати завдання, добирати і використовувати методи та засоби, що відповідають потребам і можливостям конкретних здобувачів. Конфігурація освітнього процесу можлива на всіх рівнях вищої освіти, що дозволяє проектувати індивідуальні освітні траєкторії розвитку іншомовної комунікативної компетенції у майбутній професійній діяльності, реалізуючи послідовність і наступність освіти. Розглянемо механізм застосування принципу конфігуративності на прикладі оволодіння мовним і мовленнєвим матеріалом у межах певної ситуації спілкування. Додаткові освітні варіанти можуть містити на змістовному рівні вивчення іншомовної термінології за певною проблематикою. На процесуальному рівні заміна може бути здійснена методами та засобами засвоєння матеріалу: використання електронних словників, застосування карток для запам'ятовування, складання іншомовного атласу або робота з аудіо-відеоматеріалами, що містять опис конкретних ситуацій. Практичною метою є оволодіння іншомовною термінологією. Усі наведені заміни спрямовані на досягнення єдиної практичної мети.

Під час роботи над моделлю професійно орієнтованого навчання іноземної мови необхідно враховувати, що зміст навчання, будучи однією з найсуттєвіших складових цієї моделі, зазнає впливу багатьох елементів, насамперед конкретної професійної спрямованості навчання. Спробуємо розібрати, що за різних професійних спрямованостей є варіативним компонентом змісту навчання, а що залишиться незмінним для будь-якої спеціальності. Це допоможе зрозуміти, якою мірою курс, розроблений для професійно орієнтованого навчання іноземної мови в межах однієї спеціальності, може бути використано для іншої спеціальності.

Зміст навчання – базова категорія методики, сукупність того, чого викладач має навчити, і чому здобувачі мають навчитися в процесі навчання. У контексті професійно орієнтованого навчання під змістом навчання розуміється спеціально відібраний і в певному порядку організований матеріал.

Для виокремлення варіативного та інваріантного компонентів змісту навчання вважаємо важливим структурувати зміст на основі таких принципів:

базування на загальному компоненті з елементами професійного компонента на початковому етапі; принцип передбачає реалізацію загальноосвітніх цілей і введення поняття функціональності мови, що вивчається, у сфері діяльності;

розширення загальних тем у соціально-культурній, побутовій, суспільно-політичній сферах спілкування специфічними професійно орієнтованими темами на середньому етапі навчання; цей принцип дозволяє використовувати загальний компонент у змісті навчання як щабель до професійно орієнтованого навчання;

домінування професійного компонента з підтримкою загального компонента на завершальному етапі навчання; цей принцип дозволяє поглибити знання, вміння та навички у професійній сфері з урахуванням загальноосвітньої підготовки.

У змісті навчання виокремлюють процесуальний і предметний аспекти. *Процесуальний аспект* – це дії з іншомовним матеріалом, унаслідок виконання яких набуваються знання про одиниці мови, формуються мовні навички та вміння, різного роду компетенції. *Предметний аспект* навчання містить явища навколишнього світу, які використовуються на заняттях з мови (тобто

все те, про що ми говоримо, читаємо, пишемо, дізнаємося в процесі зорового і слухового сприйняття дійсності). До складу предметного змісту зазвичай входять сфери, теми та ситуації спілкування, тексти.

Сфера спілкування – це історично сформована сфера комунікації, що містить різні ситуації, теми спілкування, а також мовний матеріал, для реалізації змісту цієї сфери. Зазвичай виокремлюють навчально-професійну, соціально-культурну, побутову, суспільно-політичну та офіційно-ділову сфери. Під час дослідження процесу професійно орієнтованого навчання іноземної мови насамперед цікавить професійна сфера спілкування, тобто спілкування фахівців з іншомовними колегами в процесі спільної професійної діяльності. На початковому етапі в професійно орієнтованому навчанні іноземної мови, без сумніву, будуть розглядатись побутова і соціально-культурна сфери, які можуть бути загальними для різних спеціальностей з невеликим обсягом варіацій у професійно орієнтованому компоненті. На завершальних етапах навчання відповідно до принципу домінування професійного компонента відмінності у змісті навчання в професійній сфері спілкування будуть значними.

Сфери спілкування реалізуються на заняттях у вигляді тем спілкування. Принцип організації змісту навчання у вигляді тем є одним з основних принципів у методі викладання іноземних мов. Під темою заведено розуміти сферу реальної дійсності, відображену в наших знаннях і коротко зафіксовану за допомогою мови. Слідом за сферами спілкування, теми спілкування на початковому етапі професійно орієнтованого навчання іноземної мови можуть бути ідентичні для різних спеціальностей. На середньому етапі навчання доцільно запровадити окремі теми, які буде спрямовано на повторення пройденого матеріалу з огляду на професійну спрямованість. На завершальному етапі навчання теми для різних спеціальностей мають пропонуватись лише з орієнтацією на професійну спрямованість здобувача.

У межах спілкування можна виокремити ситуації спілкування. Їх можна розглядати у вигляді сукупності обставин, у яких реалізується спілкування. Мовні ситуації визначають зміст, структуру мовленнєвого акту, вибір мовленнєвих засобів, темп мовлення. Методично найбільш значущими є типові для конкретної сфери спілкування ситуації. Під час розробки професійно орієнтованого навчання іноземної мови на завершальних етапах необхідно, проаналізувавши реальні ситуації спілкування фахівців тієї чи іншої сфери, виявити такі ситуації, які будуть відрізнятися для різних спеціальностей. У соціально-культурній, побутовій, суспільно-політичній сферах спілкування ситуації можуть бути ідентичними для різних спеціальностей. Однак, дотримуючись принципу дублювання загальних тем спілкування професійно орієнтованими темами на середньому етапі навчання, логічно припустити, що і ситуації спілкування усередині додаткових тем будуть відрізнятися.

Предметний зміст навчання іноземної мови може бути виражений у вигляді тексту як продукту мовленнєвої діяльності. Тексти мають єдність теми і задуму, відносну закінченість, зв'язність, цілісність, внутрішню структуру, прагматичну настанову. Сприйняття тексту забезпечується не лише мовними одиницями, але і фоновими знаннями, що становлять його предметний зміст. На практичних заняттях здобувачі вчать створювати різні тексти: виклад, твір, доповідь, курсова робота тощо. Щодо методики тексти бувають навчальними та автентичними, тобто спеціально підготовленими для навчальних цілей. Обидва види текстів широко застосовні у професійно орієнтованому навчанні іноземної мови на

початковому і завершальному етапах, відповідно. У межах тем спілкування, характерних для всіх спеціальностей (сім'я, країна мови, що вивчається, освіта), можна використовувати однакові тексти для різних спеціальностей, враховуючи принцип автентичності предметного змісту навчання. Однак, розширюючи ці теми за рахунок використання професійно орієнтованих матеріалів, доцільно добирати тексти, що висвітлюють тему щодо спеціалізації здобувача. На завершальному етапі навчання у межах тем, характерних для окремої професійної спрямованості, однакових текстів бути не може. У складі процесуального змісту навчання виокремимо мовні знання, країнознавчі та лінгвокраїнознавчі знання, мовленнєві навички, мовленнєві вміння, навчальні вміння.

Мовні знання. Знання – система орієнтирів, опора на які дозволяє здійснювати мовленнєву діяльність, коректну з погляду наявних у мові, що вивчається, норм. Мовні знання передбачають знання окремих елементів системи мови, що вивчається, тобто фонетики, словотворення, лексичних одиниць, правил їхньої сполучуваності та вживання, граматичних форм і конструкцій. Значна частина змісту перелічених елементів у професійно орієнтованій освіті буде спільною для всіх спеціальностей, проте легко простежується і варіативний компонент. Очевидно, що в лексичній сфері вивчатиметься термінологія, характерна для кожної професії. Грамотний фахівець має знати про різні способи оформлення думки в усному та письмовому мовленні. Отже, граматичний елемент також може відрізнятися для різних спеціальностей залежно від того, яким видом мовлення переважно користуватиметься майбутній фахівець – усним (можливий акцент на комунікативну граматику) чи письмовим.

Професійно орієнтоване навчання іноземної мови має бути пов'язане із фоновими знаннями про сучасне життя та історію країни мови, що вивчається, її економічне, політичне, культурне життя, традиції, звичаї. Перераховане вище можна позначити як інваріантний компонент країнознавчих і лінгвокраїнознавчих знань. Однак для кожної спеціальності існуватиме свій варіативний компонент у цих знаннях. Наприклад, представникам філологічних спеціальностей варто зробити акцент на літературних творах, що сформували сучасні світогляди у країнах досліджуваної мови, стали знаковими для сучасної культури та субкультур тощо.

Мовні навички (лексичний, граматичний, фонетичний, орфографічний) припускають наявність у здобувачів сформованого автоматизму у використанні мовного матеріалу в процесі письмового та усного спілкування й є необхідними для здійснення комунікації. Навичка – це операція, відпрацьована до автоматизму в результаті виконання, а отже, потрібні значні часові витрати для формування навички. Розглядаючи мовленнєві навички з огляду на варіативний та інваріантний компоненти змісту навчання, можна побачити ті самі тенденції, що й у мовленнєвих знаннях, однак обмеженість аудиторних годин вимагає найретельнішого відбору мовленнєвих навичок. Очевидно, що мовленнєвий автоматизм матиме значну схожість для різних спеціальностей на початковому етапі навчання. На середньому етапі, окрім загальних для всіх спеціальностей, з'являтимуться мовленнєві автоматизми, характерні лише для обраної спеціальності. На завершальному етапі частка професійного компонента буде значною. Вивчивши професіограму майбутнього фахівця, можна сказати, яким видом мовлення він має переважно володіти – усним чи письмовим. У разі потреби в усному мовленні варто зробити акцент на навичках, пов'язаних із розмовною граматику та лексику, а також фонетичних навичках. У разі пре-

валювання письмового мовлення варто загострити увагу на орфографічних, лексичних і граматичних навичках.

Мовні вміння розрізняються за видами мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, письмо та читання. Іноді до них додають уміння перекладу та вміння працювати з довідковими матеріалами іноземною мовою. Спираючись на професіограму майбутнього фахівця, можна визначити, які види мовленнєвої діяльності будуть провідними для цієї спеціальності. Мовні вміння матимуть ще більший ступінь варіативності, ніж мовні навички. Відбираючи матеріал, варто визначити мовленнєві інтенції, характерні для кожної ситуації професійного спілкування, і на їхній основі відбирати прийнятні для вивчення мовленнєві акти, що реалізують ці інтенції.

Навчальні вміння забезпечують можливість ефективно вчитися, опановувати зміст навчального предмета в процесі мовленнєвої діяльності. Вони поділяються на інтелектуальні та організаційні. Інтелектуальні вміння визначають стратегію вивчення мови, організаційні вміння дозволяють організувати процес навчання. Також виокремлюють компенсаційні вміння, які дозволяють вільно орієнтуватися під час мовленнєвого акту (користуватися лінгвістичною та контекстуальною здогадкою, просити співрозмовника повторити або уточнити інформацію, використовувати синоніми, переключати розмову на іншу тему, використовувати міміку та жести).

У теорії всі навчальні вміння можуть бути рекомендовані для вивчення в межах будь-якої спеціальності, і в цьому сенсі бути інваріантним компонентом змісту навчання професійно орієнтованої іноземної мови. Варіативність у виборі провідних навчальних вмінь може бути зумовлена особистістю здобувача вищої освіти, умовами його навчання.

У зв'язку з необхідністю підготовки викладачів, які володіють методикою викладання англійської мови, доцільно посилити такий компонент навчальної програми здобувачів вищої освіти, який передбачає вивчення іноземної мови. Як відомо, залежно від типу сприйняття інформації здобувачі поділяються на: візуалів (*visual learners*), аудіалів (*aural learners*), вербалів (*verbal learners*), кінестетів (*physical learners*), логістів (*logical learners*), соціалів (*social learners*) та одинаків (*solitary learners*):

- візуали при засвоєнні матеріалу більше спираються на схеми, фотографії, картини, орієнтацію у просторі;
- для аудіалів більше значення мають усне мовлення, звуки музики, розспівування, ритм, чанти;
- вербали добре сприймають усне і письмове мовлення, легко створюють висловлювання;
- кінестети вчаться на фізичній взаємодії з навколишнім світом, реальними об'єктами або іграшками;
- для логістів важлива логіка, вони схильні до міркування й аналізу;
- соціали добре навчаються у групі за допомогою взаємодії з іншими здобувачами і викладачем;
- одинаки віддають перевагу індивідуальним заняттям, обирають самонавчання (Halliwell).

Зазвичай, вивчаючи світ, людина використовує усі перелічені вище системи сприйняття інформації, але перевагу віддає одній із них – провідній. Зважаючи на це, викладач має враховувати індивідуальні вподобання та здібності здобувачів під час вибору прийомів і формату навчання. Він має надавати своїм здобувачам різноманітні матеріали: барвисті картки, реальні об'єкти, з якими здобувачі можуть взаємодіяти, матеріали для аудіювання, рухливі і настільні ігри, групові та індивідуальні завдання та вправи для всіх репрезентативних систем.

Загальновідомо, що ключем до успіху в процесі навчання є мотивація. Згідно з поведінковою теорією мотивація – це очікування нагороди за виконання завдань. Мотиваторами у цьому випадку є викладачі, батьки здобувачів та їхні ровесники. Когнітивна теорія виходить із розуміння мотивації як особистого рішення людини. Люди самостійно ставлять перед собою завдання: вони обирають, що хочуть робити і яку кількість зусиль докладе для виконання завдання. При цьому люди керуються такими базовими людськими потребами, як: необхідність дослідження (інтерес до невідомого), діяльність (фізична і розумова), знання і підвищення его (приймаються і схвалюються іншими). Конструктивістська точка зору ще більше наголошує на соціальному контексті та особистому виборі людини. Мотивація тут заснована на двох елементах – взаємодії з іншими та самовизначенні. Крім того, мотивацію можна розділити на зовнішню і внутрішню. Внутрішня мотивація виходить зсередини людини. Людина може бути вмотивованою, тому що їй подобається процес навчання або тому що вона хоче почуватися краще. Зовнішня мотивація приходить ззовні.

Одним із найпоширеніших питань є питання про методику викладання іноземної мови. Методика – це опис конкретних прийомів, способів, технік педагогічної діяльності в окремих освітніх процесах. Тут найчастіше використовуються поняття підходу, методу та прийому (або техніки – *technique*). Підхід описує, як використовується мова, залежність між складовими мови, як люди набувають мовних навичок, умови, що сприяють вивченню мови. Метод – це практична реалізація підходу (Brown, 2006, p. 78). Поняття методу містить види діяльності, роль викладачів і здобувачів, види матеріалів, які застосовують на занятті, моделі організації навчальної діяльності. Прийом зазвичай являє собою одну дію. Наприклад, озвучування відео здобувачами. Це окремий вид діяльності.

Розглянемо традиційні та сучасні методи викладання іноземної мови:

- за граматико-перекладного методу навчання іноземної мови відбувається за допомогою систематичного виконання граматичних вправ, перекладу текстів рідною мовою, пошуку відповідностей мови оригіналу в мові перекладу;
- сугестопедія надає великого значення психологічному стану та емоційному настрою здобувачів у навчанні іноземної мови, вірі у свої здібності, позбавленню страху припуститися помилки та невпевненості в побудові висловлювань;
- гуманістичний підхід спирається на когнітивні процеси, які сприяють навчанню, забезпечують пізнання світу та самопізнання, і передбачає розгорнуто описувати власний досвід;
- метод занурення в мовне середовище передбачає повне занурення здобувачів у середовище мови, що вивчається, виключення перекладу, заохочення за невикористання рідної мови на заняттях;
- аудіолінгвальний метод заснований на постулаті біхевіоризму про те, що навчальний матеріал засвоюється завдяки багаторазовому повторенню лексичних і граматичних структур;
- природний метод близький до аудіолінгвального методу і полягає у вивченні іноземної мови за тими ж принципами, що і рідної (бачу – чую – повторюю). Значна увага приділяється формуванню усномовних вмінь. Однак, на відміну від аудіолінгвального методу, викладач не роз'яснює мовні принципи і правила, а допомагає здобувачам зрозуміти їх на основі мовного матеріалу;
- в основі структурного методу лежить вивчення структурних моделей у певній послідовності та їхнє

подальше відпрацювання. Наприклад, спочатку потрібно засвоїти дієвідмінювання дієслова *to be*, а потім конструкцію *Present Continuous*;

- комунікативний метод базується на принципі: найкраще ми вивчаємо мову, коли намагаємося нею спілкуватися. При цьому спілкування має бути значущим і цікавим для мовця. На заняттях використовуються парні та групові завдання: інтерв'ю, опитування, рольові ігри з картками, діалоги для обміну інформацією тощо. Слід зазначити, що комунікативний метод часто протиставляють "застарілому" граматико-перекладацькому методу, і, якщо результатом застосування першого є швидке мовлення з великою кількістю граматичних помилок, то результатом застосування другого є гарне знання граматики, але значні труднощі у спілкуванні мовою;

- метод CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) достатньо новий і передбачає предметно-мовне інтегроване навчання (запроваджений Д. Маршем у 1994 р. і використовується щодо навчання, за якого стандартні навчальні предмети повністю або частково вивчаються іноземною мовою). Таким чином, метод CLIL переслідує подвійну мету: вивчити предмет і вивчити іноземну мову.

Багато із перерахованих методів використовують викладачі іноземної мови. Використовують аудіолінгвальний метод, метод повного фізичного реагування *Total Physical Response* (TPR), природний метод, комунікативний метод, елементи методики CLIL.

Аудіолінгвальний метод має на меті вироблення "хороших звичок" у вивченні мови. Цей підхід містить в основному тренінги (*drills*) на закріплення певної конструкції, наприклад: *I've got a brother/a computer/brown eyes*. Рекомендується засвоювати цю конструкцію у готовому вигляді, при перекладі українською вона будуватиметься інакше.

Метод повного фізичного реагування (*Total Physical Response*) має на меті навчання іноземної мови з опорою на органи чуття і зручний для кінестетиків, аудіалів та візуалів. Вони вивчають іноземну мову за усними вказівками викладача іноземною мовою. Головне завдання здобувачів полягає не в говорінні, а у слуханні та розумінні інструкцій викладача. При цьому на початковому етапі викладач не перекладає команди, а сам демонструє їхнє виконання. Далі здобувачі виконують вказівки, а у разі готовності один із них може озвучувати команди для інших у групі. Метод повного фізичного реагування не вимагає від здобувачів будь-яких попередніх мовних знань і допускає наявність "періоду мовчання".

Природний підхід передбачає повсюдне використання іноземної мови на заняттях, досягаючи розуміння за допомогою інтонації, міміки, жестів, опорних картинок (*flashcards*), реальних предметів, іграшок. Розуміння на слух є головною метою як у методі повного фізичного реагування, так і в природному підході. Важливим моментом на ранньому етапі є те, що викладач не виправляє допущених здобувачами помилок і дозволяє їм використовувати для спілкування на занятті рідну мову разом з іноземною (Harmer, 2003).

Щодо комунікативного методу, який набув сьогодні особливої популярності, цей аспект звучить до розуміння та відтворення готових навчально-мовленнєвих ситуацій. Викладач, який є джерелом спілкування другою мовою, може впливати на структурування понять у семантичній мережі, багаторазово програвати різні варіанти використання слів для позначення об'єктів та ідей. Вивчаючи нові правила сполучуваності слів, засвоюючи їхнє значення та вживання, здобувачі набувають значного досвіду комунікації. Іншомовна комунікативна

компетенція здобувача передбачає вміння ставити запитання і слухати відповіді, брати участь у бесіді, описувати персонажа через його мовлення, відтворювати формульні висловлювання, описувати власну предметно-практичну діяльність, підхоплювати вербальну ініціативу викладача, брати участь у рольових іграх.

Останнім часом у викладанні іноземної мови зовнішню популярність методика CLIL. Це зумовлено тим, що вивчення іноземної мови не є самоціллю для здобувачів, які отримують відомості про навколишній світ і людину, про традиції країни, що вивчається, за допомогою іноземної мови.

На окрему увагу заслуговує активне використання мультимедійних технологій у викладанні іноземної мови (інформаційно-комунікативних технологій). Більшість сучасних підручників з іноземної мови мають мультимедійний супровід, що містить аудіо- та відеоматеріали, ігри (напр., серії підручників видавництва Cambridge: *Kids Box*, *Superminds*, *Fun for tocho*), а також онлайн-платформи із супроводом усього процесу навчання, починаючи від пояснення матеріалу з відпрацюванням його у вигляді вправ і закінчуючи відстеженням результатів навчання (напр., *skyeng*). Безумовно, такий формат підвищує інтерес здобувача до занять з іноземної мови, сприяє його більш швидкому засвоєнню, дозволяє урізноманітнити навчальний матеріал і види навчальної діяльності, об'єктивно оцінювати знання та прогрес здобувачів у найкоротші терміни.

Таким чином, методи та ресурси, які використовує викладач, мають бути цікавими, різноманітними, обов'язково використовувати пісні, ігри та творчі завдання. Необхідно створювати мотивуюче середовище, у якому здобувачі всебічно розвиватимуться, оскільки їхній особистісний розвиток, соціальний, емоційний та когнітивний аспекти є так само важливими, як і академічні знання в галузі іноземної мови.

Дискусія і висновки

Введення принципу конфігуративності (наявності мінливих кордонів) у теорію і практику викладання іноземних мов зумовлено необхідністю варіативної рівневої професійно зорієнтованої іншомовної підготовки у формуванні безлічі різноманітних варіантів і відсутності аналогічного принципу, розробленого на конкретному етапі розвитку методики. Наявність різноманітних ефективних методів і засобів навчання іноземних мов визначає можливість вибору та заміни компонентів освіти. Критерії вибору компонента також можуть варіюватися залежно від конкретних практичних завдань. Вибір наповнення компонентів ґрунтується на реальному рівні володіння іноземною мовою у здобувача, інтересами та потребами, пов'язаними з оволодінням професією, особистими побажаннями в досягненні рівня володіння мовою. Також критеріями можуть бути положення щодо інтенсифікації та оптимізації навчання, наприклад, на рівнях магістратури та аспірантури, нівелюючи незначний термін оволодіння дисципліною в контактній аудиторній роботі. Застосування принципу у практиці навчання іноземних мов реалізує індивідуалізацію освітнього процесу в умовах багаторівневості та різнорівневої системи іншомовної підготовки у ЗВО.

Внесок авторів: Катерина Олександренко – концептуалізація, аналіз джерел; Олександр Сафін – методологія; підготовка огляду літератури та теоретичних засад дослідження.

Список використаних джерел

Безлюдна, В., & Безлюдний, Р. (2020). Іншомовна підготовка здобувачів вищої освіти в інформаційно-освітньому середовищі університету. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 1, 7–13. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2020.208133>

Дернова, М.Г. (2021). *Андрогогічна модель професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти країн Європейського Союзу* [Дис. д-ра пед. наук] Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих імені Івана Язюна, Національна академія педагогічних наук України.

Снигін, Д.В. (2013). Трансформаційні процеси сучасної іншомовної освіти. *Гуманитарні науки*, 1, 22–26.

Лазаренко, Т.В., & Осьмачко, С.А. (2021). Використання контекстного навчання в процесі вивчення іноземної мови у ЗВО. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 75(2), 101–106. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-2.19>

Майковська, В. (2017). Організація практичної підготовки майбутніх фахівців на засадах контекстного підходу. *Людинознавчі студії. Серія "Педагогіка", Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*, 4(36), 156–165. <http://ir.dspu.edu.ua/jspui/handle/123456789/934>

Мельник, А. (2012). Контекстне навчання у процесі професійного іншомовного спілкування студентів немовних спеціальностей. *Витоки педагогічної майстерності. Серія "Педагогічні науки"*, 10, 191–196. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2012_10_43

Мирончук, Н.М. (2018). Контекстний підхід у підготовці студентів до професійної діяльності у зарубіжній педагогічній теорії. *Креативна педагогіка*, 13, 95–101. <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/28831>

Черньонков, Я.О. (2010). Індивідуальний підхід до підготовки вчителя іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах (теоретичний аспект). *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія "Філологічні науки"*, 89(2), 256–261. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzs_2010_89\(2\)_63](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzs_2010_89(2)_63)

Шмирко, О.С. (2016). *Педагогічні умови професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови у системі університетської педагогічної освіти* [Дис. канд. пед. наук] Хмельницький національний університет.

Brown, H.D. (2006). *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco State University. Pearson Education.

Halliwell, S. (1992). *Teaching English in Primary School*. Longman. <https://ru.scribd.com/doc/202520261/Susan-Halliwell-Teaching-English-in-the-Primary-Classroom-Longman-Handbooks-for-Language-Teachers-1992>

Harmer, J. (2003). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.

References

Bezudna, V., & Bezudnyi, R. (2020). Foreign language training of higher education applicants in the information and educational environment of the university. *Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University*, 1, 7–13 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2020.208133>

Kateryna OLEKSANDRENKO, DSc (Psychol.), Prof.

ORCID ID: 0000-0001-9735-3715

e-mail: oleksandrenkok@gmail.com

Khmelnitsky National University, Khmelnytsky, Ukraine

Oleksandr SAFIN, DSc (Psychol.), Prof.

ORCID ID: 0000-0001-5745-8635

e-mail: 245440ss@gmail.com

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Brown, H.D. (2006). *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco State University. Pearson Education.

Chernyonkov, Y.O. (2010). Individual approach to the training of foreign language teachers in higher pedagogical educational institutions (theoretical aspect). *Scientific notes of Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University. Series "Philological Sciences"*, 89(2), 256–261 [in Ukrainian]. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzs_2010_89\(2\)_63](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzs_2010_89(2)_63)

Dernova, M.G. (2021). Andragogical model of professional training of specialists in higher education institutions of the European Union [Dissertation DSc (Ped.)] Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine [in Ukrainian].

Halliwell, S. (1992). *Teaching English in Primary School*. Longman. <https://ru.scribd.com/doc/202520261/Susan-Halliwell-Teaching-English-in-the-Primary-Classroom-Longman-Handbooks-for-Language-Teachers-1992>

Harmer, J. (2003). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.

Lazarenko, T.V. & Osmachko, S.A. (2021). The use of contextual learning in the process of learning a foreign language in higher education. *Pedagogy of Formation of Creative Personality in Higher and Secondary Schools*, 75(2), 101–106 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-2.19>

Maikovska, V. (2017). Organisation of practical training of future specialists on the basis of a contextual approach. *Humanities Studies. Series "Pedagogy"*, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, 4(36), 156–165 [in Ukrainian]. <http://ir.dspu.edu.ua/jspui/handle/123456789/934>

Melnyk, A. (2012). Contextual learning in the process of professional foreign language communication of students of non-language specialties. *The origins of pedagogical excellence. Series "Pedagogical Sciences"*, 10, 191–196 [in Ukrainian]. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2012_10_43

Mironchuk, N.M. (2018). Contextual approach in preparing students for professional activity in foreign pedagogical theory. *Creative Pedagogy*, 13, 95–101 [in Ukrainian]. <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/28831>

Shmirko, O.S. (2016). *Pedagogical conditions of professional development of future foreign language teachers in the system of university pedagogical education* [PhD (Ped.)], Khmelnytsky National University [in Ukrainian].

Yenygin, D.V. (2013). Transformational processes of modern foreign language education. *Humanities*, 1, 22–26 [in Ukrainian].

Отримано редакцією журналу / Received: 17.06.24

Прорецензовано / Revised: 20.06.24

Схвалено до друку / Accepted: 28.06.24

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF CONFIGURABILITY OF VARIABLE FOREIGN LANGUAGE TRAINING FOR STUDENTS OF HIGHER EDUCATION

Background. The article is devoted to the rationale for introducing the principle of configurability into the methodology of teaching foreign languages at the third level of higher education in higher education institutions. In order to get acquainted with the basics of contextual learning, five main principles of the competence-based model of foreign language training are considered. Each principle is revealed in relation to the organisation of students' learning of the content of the discipline "Foreign Language". Purpose of the article is to justify the introduction of the principle of configurability in the methodology of teaching foreign languages in higher education institutions.

Results. The features of the educational process in higher education are described. It is noted that the professionally oriented nature, multi-level nature as the presence of higher education levels, such as bachelor's, master's and postgraduate, multi-level education, when in one group there are students with a significantly different level of proficiency in another foreign language, set the trend towards the introduction of variable training. Variable foreign language training is implemented through the development of basic and additional educational options. Basic options are focused on fulfilling the requirements of state educational standards at the minimum necessary level and are implemented in a larger volume in contact classroom work. Additional options are aimed at achieving the highest possible level, which is determined by the needs and motivation of a particular applicant for the third level of higher education. Taking into account their individual characteristics and cognitive needs is possible in the presence of many different options.

Conclusions. The introduction of the principle of configurability (the presence of changing borders) into the methodology of teaching foreign languages is intended to ensure the design of a large number of different educational options. The didactic principle of configurability is considered as the construction of an educational process or its segment by transforming structural components, choosing the content of components from a number of options. The availability of different approaches, methods, teaching aids and forms of control allows to create a number of structural components. The choice of component content is based on criteria such as the learner's level of foreign language proficiency, cognitive learning style, cognitive needs and interests. When configuring a holistic course, the determining criteria are optimisation and intensification of foreign language training. The article presents an example of the application of the principle of configurability in the formation of educational options for students majoring in Foreign Philology. It is shown that the application of this principle contributes to the individualisation of their foreign language training.

Keywords: foreign languages, third level of higher education, contextual learning, model of foreign language training, variable foreign language training, individual characteristics, cognitive needs, didactic principle of configurability.

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The authors declare no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.