

НАПРЯМ 4. ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-380-7-19>

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ З УРАХУВАННЯМ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Орлова Н. В.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

Організаційні та процедурні аспекти освіти в сучасних умовах повномасштабної збройної агресії, бойових дій, ракетних обстрілів і атак дронів потребують постійної уваги і гнучкості підходів до вибору методів і форм роботи з боку освітян, представників всіх ланок. Таким чином питання, що стосуються найдоречніших підходів до навчання іноземних мов за професійним спрямуванням (далі – ІМПС) лишаються насущними тривалий період. Під час розробок методик навчання ІМПС, що орієнтуються лише на лінгвістичні або когнітивні засади, можуть бути не враховані психологічні особливості, серед яких особливо виділяють тривожність [1]. Адже складова тривожності відіграє важливу афективну роль у процесі навчання ІМПС, тісно переплітаючись з обсягами і якістю запам'ятовування та відтворення іншомовного матеріалу [1; 2; 3].

Дослідження тривожності в контексті навчання ІМПС зосереджувалися на реактивній тривожності з її характером, прив'язаним до ситуації [1]. Були виокремлені три складові частини тривожності, пов'язаної з навчанням ІМПС. Перша складова стосується побоювання спілкування, що утворюється через нездатність студента адекватно виражати обмірковані думки та ідеї. Другим компонентом є страх негативної оцінки з боку оточення, яка з'являється через потребу студента справляти тільки позитивне враження на людей навколо. Третім елементом виступає тестова тривожність, тобто страх перед

іспитами, як передчуття в очікуванні негативної оцінки своїх знань [1, ст. 162].

Крім того, ситуативна тривожність співвідноситься з фізіологічними системами, що беруть участь у виявленні загрози зі сторони навколишнього світу, і бачиться такою, що відображує зовнішній реактивний компонент тривожності. Ситуативна тривожність як минулий інтенсивний емоційний стан пов'язана з тимчасовою підвищеною активністю симпатичної нервової системи, але без специфічних патологічних станів [6]. Результати досліджень показали, що ситуативна тривожність асоціюється з підвищеною функціональною конективністю мережі пасивного режиму роботи мозку (*Default Mode Network*) у задніх/вентральних областях, таких як передклин'я та задня поясна звивина, а також збільшеною функціональною конективністю у салієнтній мережі, або мережі визначення значущості (*Salient Network*), у скроневих долях, таких як передцентральна звивина, полюсна площина та острівець [6]. Подібне явище розглядається як дві сторони функціональності ситуативної тривожності: мережа пасивного режиму роботи мозку пов'язана з самогенерованими думками, тривожними роздумами або румінаціями (*ruminations*) та блуканням розуму (*mind wandering*), представляючи внутрішній компонент ситуативної тривожності, тоді як мережа визначення значущості асоціюється з когнітивним контролем, репрезентуючи поведінкову модальність під час зіткнення зі стресорами/стимулами [6]. Відповідно ситуативну тривожність можна описати як тимчасову поведінку уникнення, під час якої порушуються ланцюги уваги, розташовані у передкліновій звивині [6]. До того ж ситуативна тривожність часто супроводжується нервовою поведінкою, соматичними скаргами, м'язовою напругою, тривожними думками, втомою і труднощами з концентрацією уваги [4; 5]. Доробок Ганса Айзенка підтверджує роль і вплив тривожності в контексті навчання та пам'яті [7]. Ним були розглянуті та пояснені негативні наслідки тривожності у навчанні, а саме те, як він зазначав, що студентам з високим рівнем тривожності приходиться розподіляти свою увагу між пізнавальними процесами, пов'язаними з навчальними завданнями, і власним станом. І, як результат, спостерігається зниження показників успішності, що призводить до недостатнього рівня сформованості іншомовної компетенції [7]. П. Макінтаер і Р. Гарднер вплив тривожності на когнітивні процеси під час вивчення другої мови, а також розробляли керівництво щодо створення академічного середовища з низьким рівнем тривожності [8; 9]. Високий рівень ситуативної тривожності спричиняє порушення уваги, знижує здатність до запам'ятовування і відтворення інформації [4; 5].

У студентів першого курсу нелінгвістичних спеціальностей підмічається невисокий рівень інтересу до занять з ІМПС. Серед причин

декретують низьку базу підготовку, через яку, в наслідок, з'являються очікування невдачі, страх помилок, тривожність через відчуття неспроможності подолати психологічні бар'єри. Отже, недостатній рівень володіння іноземною мовою студентів породжує тривожність, що генерується через усвідомлення недостатності своїх знань для активної ефективної роботи під час занять, очікування негативної оцінки та несхвальних відгуків з боку як викладача, так і одногрупників, призводить до пасивності під час навчального процесу, абсентеїзму, що в свою чергу ще більше знижує рівень знань студентів, підвищує рівень ситуативної тривожності, що продукує і поступово закріплює внутрішній спротив вивченню мови. Як наслідок, під згубний вплив високого рівня ситуаційної тривожності підпадає і страждає процес опанування лексичного матеріалу як важливої складової процесу формування іншомовної компетенції.

Використання форм роботи, які можуть забезпечити приближення до повноцінного іншомовного середовища з предметним, тобто фахово-спрямованим і актуальним наповненням, підтримуватиме вихід здобувачів освіти за межі особистої фіксації та спрощеного функціонування в межах негативного гальмівного досвіду вивчення ІМПС.

Враховуючи рекомендації в контексті навчання ІМПС студентами для зниження рівня ситуативної тривожності можна скористатися певними підходами, методиками і формами роботи. Створення сприятливої атмосфери на заняттях для зниження гальмівного впливу ситуативної тривожності, що є характерним для процесу навчання ІМПС за допомогою впровадження особистісно-гуманного підходу (*методу «оберненого» навчання – Flipped learning*), створення доброзичливої атмосфери в дусі терпимості й прийняття, усвідомлення права на помилки в процесі навчання, а також тематичної орієнтації в бік фахових дисциплін, реалізуючи принцип професійної спрямованості навчання, буде сприяти підвищенню зацікавленості студентів у вивченні ІМПС.

Для ефективного вивчення ІМПС навчальний процес має бути організованим в умовах сприятливого психологічного клімату, що є важливим для зниження рівня ситуативної тривожності [10]. Адже через неї у студентів виникають мовні бар'єри, які поступово перетворюються на внутрішній спротив навчанню ІМПС. Впровадження системно-інтегративного підходу, де поєднані особистісно орієнтований, диференційований та професійно орієнтований підходи, буде ефективним способом для створення умов для успішного вивчення ІМПС студентами немовних спеціальностей ЗВО. Такий підхід має охопити реалізацію на заняттях методики «оберненого» навчання, що сприятиме кращій гнучкості та мобільності студентів [10].

Також інтегрований підхід має включати створення лексико-тематичних ментальних карт, як форму роботи, що спрямована на

запам'ятовування та активізацію відтворення тематичного лексичного матеріалу, так і вид самоконтролю для перевірки правильності відтворення і доречності вживання лексики в процесі розробки і створення ментальних карт [11]. Використання ментальної карти як вербально-зорової опори, створеної власноруч на основі опанованого лексичного матеріалу, робить процес навчання цікавим, гнучким, професійно-орієнтованим і особистісно-вмотивованим, що сприяє зниженню рівня тривожності як на заняттях, так і під час виконання самостійних видів робіт, що позитивно впливає на ефективність вивчення ІМПС [11].

Література:

1. Brown, H. Douglas (5th ed.) Principles of language teaching and learning. White Plains, NY : Pearson Education. 2007.
2. Horwitz E. K., Young D. J. Language anxiety: From theory and research to classroom implications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1991.
3. Scovel, T. (1991). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research, in Horwitz, E. K. – Young, D. J. (eds.) Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall. Pp.15–24.
4. Spielberger C. D. Anxiety: Current trends in theory and research. N.Y.,1972. Vol. 1.
5. Lau, J. Y. F., Eley T. C., Stevenson, J. Examining the State-Trait Anxiety Relationship: a Behavioral Genetic Approach. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2006. Vol. 34. № 1. Pp. 19–27. DOI: 10.1007/s10802-005-9006-7
6. Saviola F., Pappaianni E., Monti A. et al Trait and state anxiety are mapped differently in the human brain. / F. Saviola, E. Pappaianni, A. Monti et al Scientific Reports. 2020. 10:11112. DOI: 10.1038/s41598-020-68008-z
7. Eysenck H. J. Anxiety, learning and memory: a reconceptualisation. *Journal of Research in Personality*. 1979. № 13. Pp. 363–385.
8. MacIntyre P. D., Gardner R.C. Language anxiety: Its relation to other anxieties and top-processing in native and second languages. *Language Learning*.1991. № 41. Pp. 513–534.
9. Gardner R. Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation. London : Sage. 1985. 205 p.
10. Орлова, Н. В., Шавровська Н. В. (2021) Психолого-педагогічні умови формування іншомовної компетенції студентів. *Проблеми сучасної психології* : науковий журнал. Запоріжжя : Видавничий дім «Гельветика», 2021. № 2(21). 114 с. (С. 57–65).
11. Orlova N. V. Efficiency of Mind Mapping for the Development of Speaking Skills in Students of Non-linguistic Study Fields. *Освіта і наука* : науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. 2017. № 6. С. 151–161.