опертям на графічний об'єкт, отож важливо, щоб елементи графіки, створені студентом у ході виконання завдань самостійної роботи, знайшли застосування в мовленнєвій діяльності на аудиторному занятті та були розміщені на спільному диску для оцінювання іншими студентами групи. У такий спосіб якісний авторський продукт когнітивної візуалізації може стати частиною ресурсу дистанційного навчання з дисципліни. А це, відповідно, істотно поліпшує сприйняття навчального матеріалу, розширює контент ілюстративного супроводу СРС, слугує запорукою активної самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Таким чином, когнітивна візуалізація іноземномовного тексту постає дидактично доцільним інструментом, застосування якого активізує самостійну навчально-пізнавальну діяльність студентів нефілологічних спеціальностей і забезпечує умови для творчого саморозвитку суб'єктів педагогічного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабанова Г. Когнітивна візуалізація іншомовного професійно-орієнтованого тексту в навчальних цілях. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. № 9(268). Львів : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. С. 251–257.
2. Житєньова Н. В. Сутність візуалізації в навчальному процесі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка.* Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 19. С. 18–21. Серія: Педагогіка.
3. Колмакова Л. А. Практика применения когнитивной визуализации учебной информации для совершенствования учебно-познавательной деятельности обучающихся профессиональных образовательных организаций. 2015. URL: http://www.emissia.org/offline/2015/2429.htm.
4. Кондратенко О. А. Дидактические принципы реализации когнитивновизуальной технологии в дистанционном обучении студентов. *Теория и практика общественного развития.* 2013. № 6. С. 84–88.
5. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б., Неудахина Н. А. Некоторые теоретические основы технологии визуализации. URL: http://www2.asu.ru/ cppkp/index. files/ucheb.files/innov/Part2/ch8/glava_8_1.html.
6. Манько Н. Н. Когнитивная визуализация педагогических объектов в современных технологиях обучения. *Образование и наука.* 2009. № 8. С. 10–30.
7. Терещенко С. П., Гафіатуліна І. В. Візуалізація навчального процесу як шлях активізації пізнавальної діяльності слухачів. *Вісник науково-методичного центру навчальних закладів сфери цивільного захисту.* 2017. № 27. С.51–53.
8. Tufte E. R. The Visual Display of Quantitative Information. Cheshire, Connecticut : Graphics Press, 2001. 200 p.

УДК 378.015.311.016:81'243

Кохан Р.А.
Львівський національний університет ім. Івана Франка,
Львів, Україна

СПЕЦИФІКА ВИВЧЕННЯ КУРСУ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Науково-дослідницький дискурс сьогодення охоплює чималу кількість запитань практичного характеру до організації освітнього процесу. Виклики глобалізованого та вкрай «осучасненого» суспільства підвищили планку для фахівця, котрий прагне успішно ввійти у професійний світ. Водночас вони становлять значну небезпеку для навчальної особистості майбутнього фахівця,

який може загубитися в невичерпній множині цифрових, технологічних та інформаційних пропозицій. Оволодіння іншомовною компетентністю майбутнім спеціалістом у закладі вищої освіти ефективно реалізовує засади прагматичної освіти «космополітного» характеру, головним завданням якої є формування всебічно розвиненої, широкопрофільної особистості професіонала, готового до навчання впродовж життя, перепрофілювання та діяльності попри кордони та межі.

Ключові слова: *іншомовна компетентність, методика викладання іноземної мови, зворотний зв'язок, особистісно зорієнтоване навчання.*

Today's research discourse covers a considerable number of questions of a practical nature to the organization of the educational process. The challenges of a globalized and highly "modernized" society have raised the bar for the professional, who seeks to successfully enter the professional world. At the same time, they pose a significant danger to the educational personality of the future specialist, who may get lost in the inexhaustible number of digital, technological and information proposals. Mastering a foreign language competence by a future specialist in a higher education institution effectively implements the principles of pragmatic education of a "cosmopolitan" nature, the main task of which is to form a comprehensively developed, broad-minded professional personality, ready for lifelong learning, retraining and activities across borders.

Key words: *foreign language competence, methods of teaching a foreign language, feedback, personality-oriented learning.*

Новітні методи, засоби та механізми, використання яких зумовлене потребою комплексно задовольнити навчальні потреби, постають індикатором інтересу цільової навчальної аудиторії до самого процесу здобуття знань. Стрімкий, іноді занадто, глобалізаційний поступ досить суперечливо переформатував освітнє сьогодення: до прикладу, легкодоступність різноманітних навчальних джерел, з одного боку, робить процес навчання цікавим та інтерактивним, а з другого – породжує численні складнощі, з якими доводиться конфронтувати всім учасникам освітнього процесу. Конкурентоздатність та фахова затребуваність висококваліфікованих кадрів стали, вочевидь, ключовою вимогою до сучасного освітнього простору.

Вивчення іноземної мови є обов'язковою складовою актуальних освітніх програм і вже тривалий час посідає важливе місце у фаховій підготовці студентів усіх спеціальностей. Сьогоденна особистість фахівця нагадує мозаїку міждисциплінарних та загальних досягнень, що, своєю чергою, окреслює площину викликів, подолання яких є метатекстуальною інтенцією та головним завданням освіти натепер. Портфоліо сучасного конкурентоздатного випускника закладу вищої освіти містить участь у чималій кількості вітчизняних та міжнародних проектів, симпозіумів, дискусій, круглих столів, конференцій, а також заходів міждисциплінарного характеру. Така розлога апробація фахової компетенції випускника є свідченням не лише його власної ерудиції (hard skills) чи володінням таких необхідних натепер soft skills, але й ступеня його інтегрованості у професійний світ.

Окрім того, на наш погляд, слід наголосити на своєрідній експериментальності сучасного процесу здобуття освіти, маркованого реаліями змішаного навчання. Навчання «з дивану» чи в «хоум-офісі» відкриває неосяжну

множину варіацій у сфері методики викладання мови. Видається, що всі новітні та «свіжі» методики, що організовували класичне заняття як інтерактивне, в одну мить відійшли у «вчора». Дослідники І. Адамова та Т. Головачук ще майже за десятиліття до сьогоднішньої «цифрової освіти», проаналізувавши погляди науковців, окреслили суть дистанційного навчання – «нова, специфічна форма навчання, дещо відмінна від звичних форм очного або заочного навчання. Вона передбачає інші засоби, методи, організаційні форми навчання, іншу форму взаємодії викладача і студента, студентів між собою» [1]. Змішане ж навчання ситуативно поєднує обидві форми, а, відтак, синтезує їхні методи та організаційну специфіку. Все ж визначальним компонентом реалізації змісту освіти є, згідно з нашими міркуваннями, особистісна складова навчального процесу, а саме – постать викладача та студента.

Оскільки (навчальний чи виховний) вплив на особистість проходить етап задоволення чи заперечення її «внутрішніх умов» [3], а реалізація змісту вищої освіти безпосередньо передбачає вплив на особистість, студентоцентроване навчання є передумовою та запорукою якісної та ефективної освіти. Розвідки вітчизняних та іноземних науковців (Б. Гершунського, Л. Горб, О. Лігоненко, О. Стороженко, О. Цокур, І. Шумейко, С. Бакстер, Дж. К. Брауна, Т. Браша, Дж. Б. Райт) тривалий час зосереджують своє дослідницьке ядро довкола способів та шляхів реалізації засад особистісно зорієнтованого навчання у закладі вищої освіти, а методиці викладання іноземної мови як першої та другої іноземної присвячені дослідження М. Баришнікової, К.-Р. Бауша, Ґ. Баха, І. Біма, Г. Кріста, Г.-Й. Крума, Р. Б. Лапідуса, Ґ. Нойнера, Г. Пюршеля, Й.-П. Тімма, Т. Тіннефельда та ін.

Одним з головних принципів особистісно зорієнтованого підходу під час організації навчального процесу є створення середовища, сприятливого для самовираження й саморозвитку студента [10]. Прагнення до максимальної реалізованості та успішності студента-фахівця визначає вектор прагматичної освітньої реальності. У цьому контексті важко, вочевидь, переоцінити роль вивчення іноземної мови у закладі вищої освіти, що є зазвичай продовженням / поглибленням знань, здобутих у школі. Йдеться, насамперед, про актуалізацію опорних знань (перші курси навчання на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр»), засвоєння нових (старші курси бакалаврату), а також спеціалізація навчального матеріалу (старші курси бакалаврату та / або магістратура). Оскільки базовою площиною для розбудови професійної діяльності випускника закладу вищої освіти – незалежно від специфіки його професії – є міжнародна та міжкультурна комунікація, важливим компонентом / етапом теоретичної та практичної підготовки фахівця є вивчення, щонайменше, ще і другої іноземної мови. Безумовною перевагою мультилінгвальної пропозиції в межах навчального процесу є комунікативна доступність фахових компетенцій. Введення вузькопрофільних якостей у широкомасштабну професійну площину – профорієнтаційна роль іноземних мов у навчальному процесі видається очевидною.

Принагідно зауважимо, що специфіка вивчення другої іноземної частково відрізняється від процесу оволодіння іноземною мовою як першою іноземною. Спорідненість чи не-спорідненість першої та другої іноземних мов безпосередньо впливає на ступінь засвоєння лексично-граматичного матеріалу другої мови. Беручи до уваги кореляцію англійська мова – німецька мова як перша і друга

іноземна, слід зазначити, що попри мовно-історичну приналежність до однієї сім'ї мов та чималу кількість подібних / спільних ознак на оволодіння іншомовної компетенції впливають значні фонетичні, лексичні та граматичні відмінності мовно-мовленнєвих апаратів обидвох мов. Взаємозв'язки такого роду можемо спостерігати й в інших, зокрема, європейських мовах.

Першим кроком у плануванні й організації вивчення курсу другої іноземної мови є інформування про першу іноземну мову студентів, визначення мовного рівня другої іноземної мови, а також специфіки навчальної мотивації та рівня іншомовної комунікативної компетентності цільової аудиторії. Безумовно важливим попереднім показником для проектування навчальної співпраці є ступінь емоційного налаштування студентів на досягнення конкретного навчального результату. Теоретичною та практичною базою для організації процесу оволодіння іншомовною компетенцією – першої та другої іноземної мов – є Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти [2], що чітко окреслили й уніфікували вимоги до навчального курсу, його структуру, цілі та шляхи їхнього досягнення.

Процес вивчення іноземної мови передбачає функціональне (на рівні лексики і граматики) та нейропсихологічне зіставлення знакових систем іноземних мов із системою рідної мови. Набутий під час опанування першою іноземною мовою досвід окреслює найбільш ефективний для конкретної особистості спосіб навчального «конфронтування» з другою іноземною мовою. Йдеться про своєрідну розбудову білінгвальної діяльності, однак слід врахувати, що можливою є і «недієвість» особистих студентських практик, успішно застосованих при вивченні першої іноземної мови, для опанування другої. Все ж визначальними для формування іншомовної компетентності є мотивація, особисті настроєві та емоційні установки, готовність студента до навчальної взаємодії, що частково піддається корегуванню за потреби, а частково залежить від його навчальної зрілості.

Насичене найновішими розробками, техніками та шляхами адаптувати курс «під студента», методичне сьогодення все ж організовується на підвалинах класичних підходів до викладання та вивчення іноземної мови. Традиційно первинним для вивчення другої іноземної мови є метод граматики-перекладу (застосування практики вивчення граматичних категорій латинської мови, зокрема, запам'ятовування винятків – мова як логічно вмотивована система одиниць), що, з огляду на вже набуті лінгвістичні навики, забезпечує осмислене продовження набуття іншомовних компетенцій. Зважаючи на те, що мультикультурна комунікація є головним атрибутом ефективної професійної діяльності та особистісного розвитку, використання аудіолінгвального / аудіовізуального методу («чую-промовляю»-принципу) з огляду на інтенсивне залучення органів сприймання безпосередньо реалізовує набуття іншомовної компетентності. Комунікативно-прагматичний метод у контексті опанування іншомовною компетенцією є безумовно ефективним механізмом у процесі формування «мовної» особистості майбутнього фахівця. Гнучка мовленнєва поведінка, навики якісної взаємодії зі співрозмовником, а також оволодіння мовленнєвими інструментами впливу на нього з одночасним забезпеченням особистісних предметних та емоційних потреб студента – комунікативна реальність постулює власні вимоги, інтенція відповідності яким об'єднує всіх учасників навчального процесу.

Важливим компонентом організаційно складного процесу вивчення

іноземної мови є зворотній зв'язок. Особливої актуальності ця форма взаємодії набула під час дистанційного навчання. Практичне оволодіння іншомовною компетенцією складно уявити собі в режимі онлайн-трансляції через інтернет. Тим паче, коли йдеться про формування артикуляційного апарату іноземної мови (до прикладу, фонетична система німецької мови специфічна наявними в ній умляутами, дифтонгами тощо). Окрім того, вивчення другої мови у закладі вищої освіти найчастіше починається з рівня А1 (за винятком студентів, що навчалися у школах із поглибленим вивченням іноземних мов), відтак, важливим етапом «входження» в білінгвальну реальність є емоційне середовище, змодельоване викладачем та створене спільно із студентами. Очна присутність, синхронна взаємодія та професійно-особистісна постать викладача є запорукою ефективного та бодай частково передбачуваного навчального процесу. Навчання за допомогою платформ є безумовно вдалою можливістю забезпечити безперервний навчальний процес, однак щодо поглиблення теоретичних знань та формування фаховий компетенцій (чи хоча б «навику вчитися») – доречність такого способу передавання знань видається сумнівною. Втримати увагу вчорашнього школяра, який не має шансу провести час за студентською лавою, при поясненні складного теоретичного матеріалу, необхідного для формування таких затребуваних на сьогодні «гнучких» компетенцій – складно, вочевидь, апелювати лише до мотивації та установок самореалізації студента. Тож зворотній зв'язок – взаємна реакція викладача та студента на роботу один одного – постає чи не єдиним в режимі дистанційного навчання індикатором того, що навчальна взаємодія триває. Dr. Jürgen Fleig стверджує, що зворотній зв'язок безпосередньо активізує свідомість людини, пропонуючи широку перспективу аналізу та об'єктивної самооцінки [7]. Окрім того, завдяки зворотному зв'язку процес навчання набуває більшої ясності, а, відтак, доступності, а також у площині індивідуалізованих відносин постає ефективним засобом мотивації для створення позитивних навчальних установок та вподобань.

Особистість студента, специфіка іншомовної компетенції, різноманітні фактори організації навчальної діяльності, вимоги стейкхолдерів та запити ринку праці – реалізація змісту вищої освіти становить суголосно із суспільними реаліями мінливу систему надання послуг. Однак, незважаючи на швидкість глобалізаційного поступу та своєрідність міжнародної мультидисциплінарної парадигми іншомовна компетенція навряд чи поступиться своєю актуальністю у процесі формування та розвитку висококваліфікованої особистості фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адамова І., Головачук Т. Дистанційне навчання: сучасний погляд на переваги та проблеми. Витоки педагогічної майстерності. 2012. Вип. 10. С. 3-6.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / під ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : «Ленвіт», 2003. 273 с.
3. Сергєєв С. М., Рощупкін А. О. Урахування індивідуальних особливостей студентів у навчанні та вихованні. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2015. № 12. С. 182-194.
4. Цюряк, І. О. Сучасні підходи до змісту підготовки фахівців у вищій школі в Україні. Наукові записки. Педагогіка і психологія. № 22. Вінниця: ДПУ, 2008. С. 20-25.
5. Brown, J. K. Student-centered instruction: Involving students in their own education.

Music Educators Journal. 2008. Vol. 94(5). P. 30-35.
6. Brush, T.; Saye, J. Implementation and evaluation of a student-centered learning unit: A case study. Educational Technology Research and Development. 2008. Vol. 38(3). P. 79-100.
7. Fleig, Jürgen. Lernen durch Feedback. Feedback geben und empfangen. URL: https://www.business-wissen.de/hb/lernen-durch-feedback/druck.html
8. Kostolanyova, K., Simonova, I. Adaptive e-learning model for learning English as a second / foreign language. International Journal of Innovation and Learning. 2020. Volume 27, Issue 3. P. 274-286. DOI: https://doi.org/10.1504/IJIL.2020.106811
9. Methodik der zweiten Fremdsprache: Theorie und Praxis : навч. посіб. / Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича; уклад. Б. І. Лабінська, Ж. Б. Черська. Чернівці : Чернів. нац. ун-т, 2017. 263 с.
10. Wright, Gloria Brown. Student-Centered Learning in Higher Education. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2011. Vol. 23. No. 1. P. 92-97.

УДК 811.124'37:615.322

Кузнецова Е.Л.
Учреждение образования «Белорусский государственный медицинский университет»,
Минск, Республика Беларусь

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ НОМИНАЦИЯ В ЛАТИНСКОЙ БОТАНИЧЕСКОЙ НОМЕНКЛАТУРЕ

Разглянуто латинські родові назви трав'янистих лікувальних рослин, які утворені за допомогою метафоричної номінації. Дані фітоніми класифіковані в залежності від мотивації. Встановлено, що більшість метафоричних назв зв'язана з формою лікувальних трав.

Ключові слова: *латинський фітонім, трав'яниста лікувальна рослина, метафорична номінація.*

Latin gender names of herbaceous medicinal plants formed on the base of metaphorical nomination are considered. These phytonyms have been classified according the motivation. It has been determined that the majority of metaphorical names reflects form characteristic of medicinal herbs.

Keywords: *Latin phytonym; herbaceous medicinal plant; metaphorical nomination.*

В латинской ботанической номенклатуре распространены родовые названия травянистых лекарственных растений, образованные на основе метафорической номинации. В ходе анализа ряда латинских метафорических наименований лекарственных трав была определена мотивация данных фитонимов и выявлено направление переноса значения. На основании этого подобные названия были классифицированы.

В первую группу входят фитонимы, в которых прослеживается сравнение растений с животными или с анатомическими структурами живых существ. Причиной появления подобных номинаций является ассоциативное сходство между отдельными органами растений и животными либо анатомическими структурами живых существ. Практически все названия из данной группы