

КОГНІТИВНО-ДИСКУРСИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Висвітлюються ключові положення когнітивно-дискурсивного підходу до організації викладання іноземної мови професійного спрямування студентам технічних спеціальностей: сутність спільної рецептивно-продуктивної діяльності викладача і студентів, значення безперервного мовного розвитку на кожному етапі освітнього процесу, поняття контекстуалізації навчання, комплексного мислення та залучення учасників навчального процесу до освітнього діалогу. Описано стратегії викладання і характеристики навчального середовища, що сприяють оволодінню іноземною мовою професійного спрямування.

Ключові слова: *спільна рецептивно-продуктивна діяльність викладача і студентів, безперервний мовний розвиток, контекстуалізація навчання, комплексне мислення, освітній діалог, навчальне середовище.*

У зв'язку із соціокультурною концепцією навчання іноземних мов (ІМ) зараз спостерігається відхилення від абсолютизації комунікативного підходу та формування у майбутніх інженерів виключно комунікативної компетентності. Мова йде про "посткомунікативну фазу" [2] у методиці викладання ІМ. Метою навчання цих мов висувається необхідність формування *міжкультурної професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності (МПІОКК)*.

Проблемі викладання ІМ у вищій немовній школі присвячено значну кількість як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень. Зокрема, добре висвітленими є такі аспекти навчання ІМ фаху студентів немовних спеціальностей, як: значення мовної підготовки у формуванні професійної спрямованості студентів (Артемьева, 1999; Байденко, 1999; Леонтович, 2002b; Мильруд, 1992; Митина, 2014; Шепеленко, 1998 та ін.); методика викладання ІМ у професійній сфері та формування іншомовної професійної комунікативної компетентності у професійному спілкуванні (Алешугина, 2009; Андриенко, 2007; Барабанова, 2005; Бибилова, 2007; Гальскова, 1999; Изория, 2008; Миханова, 2008; Тарнопольский, 1989; Тенищева, 1991; Чірва, 2008 та ін.); методики викладання ІМ для фахівців різних немовних спеціальностей, як-то для юристів (Савченко, 1990; Кіржнер, 2009; Котлярова, 1990), економістів (Апарина, 2005; Бикона, 2006; Борщовецька, 2004; Жданова, 2008; Зінуква, 2004; Манякіна, 1998; Мирошниченко, 1996; Сікорська, 2005; Устименко, 2002; Федорова, 2006), фахівців технічного профілю (Булахова, 2007; Н. Гришина, 2006; Емельянова, 1978; Кобыльская, 2008; Литвиненко, 2015; Соловьева, 2011; Тарнопольский, 1989), фахівців з машинобудування (Цепкало, 2017), фізиків (Патієвич, 2016), військовослужбовців (Онисина, 1990; Угрюмова, 1980, Зайцева, 1988), медиків (Задорожная, 1992; Крисак, 2016; Маркарян, 2007; К. Митрофанова, 2010; Петрашук, 1991; Попова, 2005), документознавців (Майер, 2011), виноробів (Маслова, 2016); створення електронного начального забезпечення викладання ІМ професійного спрямування (Базванова, 2005; Битешева, 2005; Гречихин, 2004; Зимина, 2003; Клевцова, 2003; Сапрыкина, 2003, Чуксина, 2001) та ін.

Аналіз указаних праць свідчить, що й досі жодним із наявних підходів повною мірою не вирішено завдання створення цілісної системи навчання ІМ у закладі вищої освіти (ЗВО) технічного профілю. Відсутність такої системи пов'язана, в першу чергу, зі специфікою навчання ІМ у такому закладі порівняно з іншими типами закладів освіти.

Саме цим і зумовлена актуальність розробленої нами проблематики. Зокрема, метою цієї статті є висвітлення концептуально нового підходу до організації викладання ІМ мови фаху студентам технічних спеціальностей у межах когнітивно-дискурсивної парадигми, а саме:

– визначення ключових положень когнітивно-дискурсивного підходу та опис особливостей їхньої реалізації у навчальному процесі;

– характеристика навчальних стратегій, які використовуються у межах когнітивно-дискурсивного підходу до викладання ІМ професійного спрямування.

Згідно з когнітивно-дискурсивним підходом, оволодіння ІМ для спеціальних цілей включає в себе спільну рецептивно-продуктивну діяльність викладача і студентів на шляху досягнення освітніх цілей, допомогу в оволодінні навчальним матеріалом та забезпечення безперервного мовного розвитку на всіх рівнях навчального процесу, контекстуалізацію процесів викладання та навчання і спільної рецептивно-

продуктивної діяльності того, хто навчає, і тих, хто навчається, з точки зору їхнього досвіду та вмінь, навчання комплексного мислення, залучення учасників навчального процесу до освітнього діалогу [8].

Р. Г. Тарп [16] узагальнив цей підхід у низці трактувань наведених вище положень, що стосуються когнітивістських основ викладання ІМ фаху.

1. *Спільна рецептивно-продуктивна діяльність викладача і студентів на шляху досягнення освітніх цілей (collaboration)* – це діяльність, результатом якої є отримання спільної власності, користування або відповідальності за кінцевий продукт. Навчання відбувається тоді, коли одні індивіди (більш досвідчені у певній сфері) передають свій досвід іншим, працюють разом із ними для отримання певного результату або реалізації певної мети, звідси, вони мають достатню мотивацію для того, щоб допомогти один одному [12]. Спільна рецептивно-продуктивна діяльність (СРПД) максимізує процеси викладання та навчання через забезпечення допомоги викладача тим, хто навчається, оскільки "забезпечення допомоги" – це і є загальне визначення поняття "викладання" (*providing assistance*). Спільна праця сприяє діалогу між викладачем і студентами, іншими словами, вчить мови, тлумаченню певних понять, засвоєнню нових цінностей у контексті вирішення поточних проблем навчання.

СРПД викладача та студентів у межах одного дискурсу дозволяє досягти найвищого рівня сформованості академічних умінь, адже відбувається реалізація в процесі навчання формальних "шкільних" та наукових ідей через виконання максимально наближених до реальних умов життя завдань. Постійне поєднання наукових концептуальних понять із повсякденними є базовим у процесі формування творчих особистостей [17]. СРПД має місце тоді, коли викладач: а) розробляє навчальні матеріали з урахуванням тих видів діяльності, які спрямовані на отримання спільного результату; б) співвідносить вимоги до СРПД із часом, який відводиться на виконання навчальних завдань; в) таким чином організує навчальне приміщення, щоб воно сприяло індивідуальним і груповим потребам у спілкуванні та в СРПД; г) разом зі студентами бере участь у СРПД; д) організує студентів у різні види груп: тих, хто товаришує один з одним, із різними академічними рівнями, для виконання певних видів роботи, за інтересами тощо; е) з метою стимулювання взаємодії разом зі студентами визначає, як саме слід працювати в групах, як переходити від одного виду діяльності до іншого; ж) робить доступними для студентів матеріали та технології СРПД; з) контролює та підтримує співпрацю студентів.

2. *Допомога в оволодінні навчальним матеріалом та забезпечення безперервного мовного розвитку на всіх рівнях навчального процесу (assistance)* розуміється як процес, що складається з двох компонентів: спочатку викладач оцінює поточний рівень володіння студентами навчальним матеріалом з метою виявлення можливих прогалин у знаннях, після чого забезпечує студентам підтримку в оволодінні новим матеріалом. Можна виділити такі види подібної "підтримки": моделювання або демонстрація; забезпечення зворотного зв'язку (отримання інформації про рівень оволодіння студентами виучуваною дисципліною й ІМ в порівнянні з середнім); опитування студентів з метою покращання розуміння навчального матеріалу; інструкції – чіткі вербальні вказівки щодо напрямків діяльності; когнітивне структурування – правила переходу від однієї теми до іншої; структурування завдань – забезпечення допомоги студентам в оволодінні навчальним матеріалом за рахунок поділу його на змістові складові або сегменти.

Про таку допомогу в оволодінні матеріалом уже згадувалось раніше, тому в контексті положення, що розглядається, важливіше звернути увагу на безперервний мовний розвиток студентів у навчальному процесі. Розвиток мовленнєвої компетентності повинен становити провідну мету освітньої діяльності у викладанні будь-якої навчальної дисципліни. Незалежно від того, одно- чи двомовним є процес навчання, знання мови викладання навчального матеріалу є фундаментальною компетентністю, яка необхідна для досягнення навчальних успіхів [8].

Мова і дискурс – центральні поняття процесу професійного розвитку, адже мова – це той універсальний засіб, який опосередковує нашу взаємодію з навколишнім світом, а процес мислення відбувається через мову, саме вона по-новому допомагає представити рішення тієї чи іншої проблеми. Дискурс є засобом висловлення певного завдання; він допомагає точніше досягнути певне явище, розкласти його на складові тощо. З цієї точки зору, і викладач, і студенти повинні створювати спільний дискурс і чітко усвідомлювати в ньому свої ролі [5].

Розвиток мовних знань посилюється за рахунок цілеспрямованого невимушеного діалогу між викладачем і студентами. Навіть таких видів мовленнєвої діяльності (МД), як читання та письмо слід навчати в межах специфічної програми, вплетеної в певний предметний діалоговий контекст (*content area*). Ще одним із компонентів мовного розвитку є оволодіння ІМ у межах певного предметного поля, скажімо, математики, історії, мистецтва, літератури тощо. Так, наприклад, ефективне оволодіння математикою базується, з одного боку, на здатності мислити і висловлюватися математичними категоріями, а з іншого, здатність оволодіти певним предметом цілком залежить від знання мови, якою ведеться викладання. Читання, письмо, говоріння, аудіювання та знання специфічної для цього предмету лексики є невід'ємними від процесів викладання та навчання будь-якої академічної дисципліни, та й взагалі, навчання будь-якого предмета можна порівняти з оволодінням ІМ. З огляду на зазначене, СРПД є ідеальним засобом досягнення мовних цілей у межах певної предметної сфери. Допомога в оволодінні навчальним матеріалом та безперервний мовний розвиток має місце тоді, коли викладач: час від часу

ставить студентам запитання щодо почутого, цілеспрямовано змінює тему бесіди, стежить за їхньою здатністю реагувати на почуте; вступає у взаємодію зі студентами, поважає те, як саме вони висловлюють свої думки, навіть якщо вони не співпадають з точкою зору викладача; співвідносить мовні знання тих, хто навчаються, з потребами предметної сфери за рахунок виконання завдань, що передбачають розвиток усіх видів МД; створює відповідні умови для взаємодії студентів один з одним та з викладачем під час виконання різноманітних завдань.

3. *Контекстуалізація процесів викладання та навчання і спільної рецептивно-продуктивної діяльності викладача і студентів з точки зору їхнього досвіду та вмінь* інтерпретується як все, що відбувається в аудиторії у безпосередньому зв'язку з майбутньою професійною діяльністю студентів.

Як впливає з викладеного, процеси викладання та навчання повинні бути вплетені в певний контекст або реалізовуватися в таких видах діяльності, які пов'язані з повсякденним життям [10]. Це означає, що навчальна діяльність повинна фокусуватися на реальній проблематиці або таких задачах, які є пов'язаними з вирішенням професійних завдань студентів. Підвищення рівня контекстуалізації викладання – одна з цілей, яку висувують перед викладачами-практиками теоретики освітньої галузі [3]. Контекстуалізація викладання сприяє розумінню, тобто здатності пов'язати нове знання з попередньо засвоєним. Допомога викладача полягає у зміцненні цих зв'язків за рахунок виконання якомога більшої кількості різних за своїм характером завдань. Вчені погоджуються з тим, що змістове наповнення навчальної програми відбувається саме за рахунок поєднання навчального досвіду з повсякденним життям студентів [1].

Процес професійного розвитку повинен бути гнучким – таким, щоб його можна було адаптувати до конкретного процесу навчання. Інноваційні прийоми викладання та спроби реформування системи освіти в цілому виявляються дуже часто недієздатними, оскільки не враховують конкретних обставин в окремих навчальних закладах.

Контекстуалізація навчального процесу відбувається тоді, коли викладач пояснює новий матеріал, наводячи для його ілюстрації приклади з життя; допомагає студентам застосувати нові знання на практиці; разом з ними планує заняття; враховує в процесі навчання ті види діяльності, яким вони надають перевагу (від колективної, парної до індивідуальної роботи); варіює стилі та способи участі у навчальній роботі.

4. *Навчання комплексного мислення (complex thinking)* трактується як технологія покращення розуміння студентами навчального матеріалу. Ця технологія може включати в себе:

- діяльність, що вимагає накопичення студентами певного обсягу знань та можливостей їхнього використання (отримання інформації, тлумачення, упорядкування, оцінка, узагальнення, синтез, аналіз, експеримент, формулювання та способи рішення задач, генералізація);

- поєднання в свідомості студента нових специфічних понять із більш широкими абстрактними категоріями;

- пояснення нового матеріалу з опорою на критичне мислення, розв'язання поточних завдань або використання метакогнітивних стратегій.

У процесі подання навчального матеріалу студенти постійно перебувають під загрозою щось не зрозуміти. На заняттях з ІМ особливо це стосується тих, кого можна віднести до категорії "студенти з обмеженими іншомовними можливостями" (*students with limited foreign language proficiency*). Постає питання, яким же чином, з одного боку, допомогти студентам із професійно достатнім мовним рівнем прогресувати в оволодінні предметом, а всім іншим, хто недостатньо добре розуміє все, що відбувається під час заняття, допомогти опанувати предмет. Саме ця проблема звернула увагу вчених на технологію використання когнітивно спрямованих завдань, цікавих та сповнених значення матеріалах (*challenge students towards cognitive complexity*). З цієї точки зору, слід звертатися до професійно орієнтованих видів навчальної діяльності (*professional development activities*), що спонукають студентів до самостійного вирішення поставлених задач, співпраці та взаємодопомоги [6]. Робота в системі безперервного пізнання нового вимагає ретельного градування завдань за ступенем складності так, щоб студенти не втрачали стимул вивчати те, що їм пропонується.

5. *Залучення учасників навчального процесу до освітнього діалогу (converse)* передбачає започаткування діалогу, що включає знайомі і цікаві для студентів теми з використанням у цьому діалозі запитань із різними варіантами тлумачення (*open-ended questions*). Передумовою такого діалогу є дискурс між викладачем і студентами, що включає як мінімум два різноспрямовані інформаційні потоки.

Перелічені п'ять основних положень щодо організації навчання [16] заслуговують на більш детальний розгляд.

Освітні діалоги є надзвичайно корисними для створення творчої атмосфери на занятті та особливо важливі для безперервного мовного розвитку тих, хто навчається. Вони поєднують у собі процес задалегідь спланованого викладення навчального матеріалу та інтерактивне спілкування. Освітнім аспектом діалогу виступає можливість викладача допомогти студенту, в той час, як процес живого спілкування допомагає реалізувати знання на практиці. Цей вид діяльності є "серцевиною" професійного

розвитку студентів, адже поєднує власний досвід з теорією, сприяє розвитку здатності працювати в команді та творчо мислити, іншими словами, спільній продуктивній діяльності [17].

Тут можна помітити певний парадокс, адже процес викладання базується на чіткому плануванні занять та беззаперечному авторитеті викладача, в той час, як освітній діалог передбачає рівноправну участь викладача і студентів. Викладач, який застосовує його у практиці викладання, подібно до того, як у природних умовах батьки навчають своїх дітей, повинен усвідомлювати, що студенти завжди можуть у чомусь мати більший обсяг інформації за той, яким володіє викладач. Останній повинен не лише уважно вислухати і зрозуміти студента, допомогти йому сформулювати і висловити свої думки, а й вступити з ним у співбесіду, іншими словами, в освітній діалог. Такий діалог допомагає виявити знання, вміння, цінності студентів, створює умови для контекстуалізації процесу викладання саме в той спосіб, щоб нові знання відповідали рівню навчального досвіду того, хто навчається [4].

Процеси викладання і навчання у межах когнітивно-дискурсивного підходу до створення системи професійно орієнтованого навчання ІМ студентів ЗВО технічного профілю повною мірою реалізуються лише за умови втілення в освітньому процесі всіх описаних п'яти положень. Їхня адаптація у кожному конкретному випадку може відбуватися в різний спосіб, але всі вони мають чітке методичне спрямування з акцентом на контекстуалізацію як детермінуючий принцип організації навчального процесу [9].

Досягнення цілей навчання ІМ професійного спрямування студентів ЗВО технічного профілю реалізується через відповідні *стратегії викладання* (метакогнітивні, когнітивні та соціоафективні), адже завданням викладача є створення чітко структурованого навчального середовища, розробка навчальних матеріалів, що допомагали б студентам одночасно розуміти навчальну дисципліну й ІМ. Всі навчальні стратегії, які повинен реалізувати викладач на кожному етапі навчання у межах розробленої системи навчання, містять чотири основні цілі [6]:

- зробити вхідну інформацію посилюююю, а звідси, зрозумілою для студентів (*make input comprehensible*);
- створити можливості для використання ІМ фаху в аудиторії (*provide opportunities for language output*);
- забезпечити логічність та чітку послідовність подачі мовного матеріалу (*enhance the comprehensibility of readings*);
- розробити систему конструктивного зворотного зв'язку (*develop a system for providing constructive feedback*).

Як свідчать результати досліджень, що проводяться в багатьох країнах світу, викладання фаху засобами ІМ (тобто *повна контекстуалізація* навчання цієї мови) має безсумнівні результати у таких аспектах освітнього процесу [7; 8]:

- вивчення ІМ: студенти, які оволодівають ІМ і фахом у тісному взаємозв'язку, досягають кращих результатів в опануванні мови, аніж студенти, що вчать за суто концентрованими на мові методиками, які найчастіше використовуються в процесі навчання. Особливо це стосується навичок і вмінь говоріння ІМ;
- покращення знань рідної мови: двомовні студенти набагато чуливіші до різноманітних мовних явищ, їхнє мислення є гнучкішим у порівнянні з тими студентами, що володіють лише однією мовою (принцип адитивної двомовності);
- істотний прогрес в опануванні академічної програми: студенти досягають того ж і навіть вищого рівня в оволодінні спеціальною дисципліною в порівнянні зі студентами, що вивчають цю дисципліну тільки рідною мовою.

У своєму логічному розвитку процес оволодіння мовою фаху йде в напрямку *від повідомлення – через усвідомлення мови – до її використання*. Навчання спочатку фокусується на *змісті повідомлення*. На цьому рівні студенти співвідносять значення отриманої текстової інформації зі своїми попередніми знаннями, піддають інформацію тексту критичному аналізу, а потім використовують отримані результати для виконання якогось проекту (наприклад, створення відеофільму або написання есе на задану тему).

Формування мовної свідомості через *усвідомлення мови* – це не лише зосередження на формальних аспектах мови, але й перехід студентів до свідомої діяльності з використання ІМ у повсякденному професійному спілкуванні, що, у свою чергу, поглиблює їхні знання мови та мовних явищ. Таке поглиблення включає в себе [11]:

- знання структури мови (взаємозв'язку між звуками та написанням, регіональними та соціальними діалектами, граматики та лексики тощо);
- знання різноманітних контекстів (загальноприйняті правила поведінки у порівнянні з університетським середовищем, щоденна розмовна мова в порівнянні з мовою майбутньої професії, мова різних прошарків населення тощо);
- способи організації усного та письмового дискурсу з метою створення переконливих повідомлень;
- способи використання мови в одномовному та багатомовному контекстах.

З педагогічної точки зору, поєднання вивчення мови та спеціальних дисциплін означає, що отримання академічних знань забезпечує природну базу для викладання та оволодіння ІМ. З одного боку, мова – рушійна сила в обговоренні та вирішенні проблем, пов'язаних з навчальною дисципліною, і одночасно – це одна (підпорядкована) мета навчання. Саме з цієї причини впродовж останніх десятиріч

відбулося зміщення акцентів з ізольованого викладання мови до поєднання в процесі навчання оволодіння мовою і одночасно спеціальними дисциплінами [15]. Таке навчання отримало назву *інтегрованого*. Існує щонайменше чотири чинники, що лежать в основі визнання цього навчання більш ефективним:

- ефективніше оволодіння мовою можливе в соціально осмислених, значущих ситуаціях спілкування;
- інтегроване навчання створює основу для активізації оволодіння ІМ;
- існування взаємозалежності між оволодінням ІМ й іншими аспектами розвитку людини, яка підвищує ефективність оволодіння мовними явищами, мовленнєвими навичками й уміннями;
- відмінності у функціональних характеристиках вивчуваної мови при переході від одного контексту до іншого вимагають забезпечення максимальної "контекстної насиченості" у самому процесі оволодіння мовою.

Дані проведених досліджень свідчать, що, наприклад, використання мови для викладання математики відрізняється від використання мови для викладання наук гуманітарного циклу [14]. Уміння використовувати мову в одному контексті ще не означає здатності використовувати її в іншому. Отже, інтегроване навчання ІМ і фаху оптимально враховує особливості функціонального призначення і виключно контекстний характер його функціонування.

Таким чином, можна зробити висновок, що основною характеристикою раціонально і науково правильно організованого освітнього процесу з оволодіння ІМ професійного спрямування у межах когнітивно-дискурсивного підходу виступає його *інтегрованість*, безпосередній зв'язок із майбутньою професійною діяльністю студентів, що реалізується у практиці навчання за рахунок створення особливого навчального середовища, яке, услід за Д. Х. Йонассен [13]) має бути:

- *активним* – студенти залучаються до розумової обробки інформації, за результат якої вони несуть відповідальність;
- *конструктивним* – студенти включають нові ідеї до вже наявних знань для того, щоб вирішити певну проблему;
- *кооперативним* – студенти працюють не поодиночці, а в групах, мета яких – оволодіння новим знанням та формування вміння через використання знань і вмінь усіх членів спільноти, забезпечуючи кожному з них соціальну підтримку за умови, що кожен робить свій внесок у загальну справу;
- *інтенціональним* – студенти активно та цілеспрямовано прагнуть досягти когнітивної мети;
- *розмовним* – навчання по суті своїй є соціальним діалогічним процесом, у якому студенти отримують знання завдяки тому, що вони є частиною спільноти, яка спільно створює систему знань як на заняттях, так і в позааудиторний час;
- *контекстуальним* – навчальні завдання побудовані як значимі завдання з реального світу через створення проблемного навчального середовища;
- *рефлексивним* – студенти чітко формулюють вже засвоєне та рефлексують, розмірковують над процесами та рішеннями, з якими був пов'язаний процес пізнання.

З огляду на викладене, перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розробці та впровадженні у навчальний процес ЗВО України технічного профілю тих методик навчання ІМ фаху, які б втілювали описані в цій статі ключові положення когнітивно-дискурсивного підходу.

Використані джерела

1. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень профессионального образования)» / Н. И. Алмазова. – СПб., 2003. – 446 с.
2. Бердичевский А. Л. Языковая политика и методика преподавания иностранных языков в странах Европы / А. Л. Бердичевский // Иностр. языки в школе. – 2005. – № 5. – С. 21–23.
3. Бермус А. Г. Перспективы концептуализации категории личности в контексте современной теории гуманитарного образования / А. Г. Бермус // Электронный журнал «Исследовано в России». – 2000. – № 81. – С. 1112–1145.
4. Виноградова Н. Ф. Индивидуализация обучения в начальной и профильной школах: парадоксы взаимодействия / Н. Ф. Виноградова // Профильное обучение в условиях модернизации школьного образования. Сборник научных трудов / под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. – М. : ИОСО РАО, 2003. – 368 с.
5. Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс / Ю. Е. Прохоров. – Москва : Флинта : Наука, 2004. – 221 с.
6. Clark K. The design and implementation of an English immersion program // The ABC's of English immersion: A teacher guide / Kevin Clark. – Washington, DC : Center for Equal Opportunity, 2000. – 44 p.
7. Collier V. P. A synthesis of studies examining long-term minority student data on academic achievement / Virginia P. Collier // Bilingual Journal. – 1992. – No. 16(1-2). – P. 187–212.
8. Dalton S. S. Standards for pedagogy: research, theory and practice / S. S. Dalton, R. G. Tharp // In G. Wells & Guy Claxton (Eds.), Learning for life in the 21st century. – Oxford, UK : Blackwell Publishing. – 2002. – P. 181–194.
9. Echvarria J. An alternative reading approach: instructional conversation in a bilingual special education setting / J. Echvarria, R. Mc Donoug // Learning disabilities research and practice. – 1995. – No. 10(2). – P. 108–119.

10. Forman E. A. Contexts for learning: Socio-cultural dynamics in children's development / E. A. Forman, N. Minick, C. A. Stone. – New York : Oxford University Press, 1993. – 395 p.
11. Johnson R. K. Immersion education: international perspectives / R. K. Johnson, M. Swain. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – 315 p.
12. Rogoff B. Social interaction as apprenticeship in thinking: Guidance and participation in spatial planning / B. Rogoff // L. B. Resnik, J. M. Levine & S. Teasley (Eds.). Perspective on socially shared cognition. – Washington, DC : APA Press, 1991. – P. 349–364.
13. Jonassen D. H. Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools / David H. Jonassen. – 1995 [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.itd.depaul.edu/website/pages>.
14. Short D. Expanding middle school horizons: Integrating language, culture, and social studies / Deborah Short // TESOL Quarterly. – 1994. – No. 23. – P. 540–543.
15. Snow M. A. A conceptual framework for the integration of language and content in second / foreign language instruction / M. A. Snow, M. Met, F. Genesee // TESOL Quarterly. – 1989. – 23. – P. 201–217.
16. Tharp R. G. Culturally compatible education: A formula for designing effective classrooms // In H. T. Trueba, G. Spindler & L. Spindler (Eds.) What do anthropologists have to say about dropouts? – New York : The Falmer Press. – 1989. – P. 51–66.
17. Tharp R. G. The instructional conversation: Teaching and learning in social activity [Електронний ресурс] / R. G. Tharp, R. Gallimore. – Washington, DC : National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. – 1991. – Режим доступу : <http://www.ncela.gwu.edu>.

Корнева З. М.

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНИЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Освещаются ключевые положения когнитивно-дискурсивного подхода к организации преподавания иностранного языка профессиональной направленности студентам технических специальностей: сущность совместной рецептивно-продуктивной деятельности преподавателя и студентов, значение непрерывного языкового развития на каждом этапе образовательного процесса, понятие контекстуализации обучения, комплексного мышления и привлечение участников учебного процесса к образовательному диалогу. Описаны стратегии преподавания и характеристики учебной среды, способствующей овладению иностранным языком профессиональной направленности.

Ключевые слова: *совместная рецептивно-продуктивная деятельность преподавателя и студентов, непрерывное языковое развитие, контекстуализация обучения, комплексное мышление, образовательный диалог, учебная среда.*

Korneva Z. M.

COGNITIVE AND DISCOURSE APPROACH TO TEACHING ESP AT TERTIARY UNIVERSITIES

The given article highlights the key principles of cognitive and discourse approach to teaching ESP at tertiary universities. R. G. Tharp has singled out five crucial constituents of cognitive teaching. The first one embraces collaboration between teachers and students which facilitates the teaching process through providing assistance to students within the limits of a jointly created discourse. Collaboration favors the dialogue between teachers and students. The latter learn both the language and content completing everyday tasks in the classroom. The second component is the assistance which is realized by the teacher through modelling and demonstration, ensuring students' feedback, giving clear instructions, cognitively structuring the teaching materials. The third key element is content learning. All the activities done in the classroom in a foreign language should be connected with the students' majors. The fourth constituent is teaching complex thinking through doing professional development activities. And the fifth element is converse between teachers and students which is realized through using open-ended questions. Everything mentioned above creates a special atmosphere in class, makes input comprehensible, provides opportunities for language output, enhances the comprehensibility of reading, and develops a system for providing constructive feedback. Total contextualization of teaching is beneficial for ESP learning, native language enhancement, substantial progress in mastering students' majors.

We may conclude that the basic peculiarity of the cognitive and discourse approach to teaching ESP is the integration within its limits of language and content teaching. Thus, the teaching environment under this approach is active, constructive, cooperative, intentional, communicative, contextual and reflexive.

Key words: *collaboration, assistance, content learning, complex thinking, converse, teaching strategies, learning environment.*

Стаття надійшла до редакції 23.09.2018.