

PEDAGOGICAL CHALLENGES OF MODERN EDUCATION

IN THE CONTEXT OF BLENDED LEARNING



Edited by Sofia Sokolova



Alcide De Gasperi University
of Euroregional Economy in Józefów

**PEDAGOGICAL CHALLENGES
OF MODERN EDUCATION
IN THE CONTEXT OF BLENDED LEARNING**

Scientific monograph

Edited by Sofiia Sokolova

Warsaw – Józefów
2021

Pedagogical challenges of modern education in the context of blended learning
Scientific monograph
Edited by Sofia Sokolova
ISBN 978-83-954584-1-5
Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Józefów
Warsaw – Józefów
2021

Peer review by:

dr hab. Michał Roman
Warsaw University of Life Sciences

dr inż. Monika Roman
Warsaw University of Life Sciences

Edited, cover, typesetting: Sofia Sokolova
Cover photo: Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Józefów

Volume 6,5 publ.sh.
E-book
<https://sites.google.com/view/incult-2>

Address publisher

Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Józefów

Poland, 05-410 Józefów, ul. Sienkiewicza 4
tel/fax (+48) 22 789 19 03
<http://wsge.edu.pl>

© Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Józefów

The texts follow the author's grammar and style.

All Rights Reserved.
Copying, reprinting and distribution of all or part
of this publication without permission is prohibited.

TABLE OF CONTENTS

PEDAGOGICAL CHALLENGES OF MODERN EDUCATION

Violetta Ulishchenko, Mykhailo Ihnatchev	6
TRANSFORMATIONAL CHANGES IN TEACHING METHODS, FORMS AND TECHNOLOGIES IN HIGHER MEDICAL EDUCATION ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ЗМІНИ МЕТОДІВ, ФОРМ І ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ	
Oksana Demydovych	25
REFLECTIVE JOURNALING: METASTRATEGY OF EFL ONLINE CLASSES AT UNIVERSITIES	
Valeriy Cheshuk, Ievgen Cheshuk, Iryna Mogilevkina	36
PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF MULTIPLE CHOICE QUESTIONS IN MEDICAL SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT DISTANT LEARNING ASSESSMENT ПСИХОМЕТРИЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ІЗ МНОЖИННИМ ВИБОРОМ (ТЗМВ) ДЛЯ ОЦІНКИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	
Mykola Khaitovych, Viktoriia Potaskalova, Inna Afanasieva	49
ONLINE STUDY AT THE MEDICAL UNIVERSITY IN THE CONVENTION OF THE COVID-19 PANDEMIC: IMPRESSION OF STUDENTS ОНЛАЙН НАВЧАННЯ У МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19 ОЧИМА СТУДЕНТІВ	

EARNING FOREIGN LANGUAGE

- Lesya Lymar** 61
COMPARING DISTANCE AND FULL-TIME TRAINING OF FUTURE MEDICAL
PHD STUDENTS ON THE EXPERIENCE OF TEACHING COURSE
"ACADEMIC ENGLISH"
ПОРІВНЯЛЬНА ЕФЕКТИВНІСТЬ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ОЧНОГО
НАВЧАННЯ АСПІРАНТІВ- МЕДИКІВ НА ПРИКЛАДІ ДИСЦИПЛІНИ
"АКАДЕМІЧНА АНГЛІЙСЬКА МОВА"
- Maryna Starchenko, Iya Kaminska, Liudmila Moskalenko,
Myroslava Vakhnovan** 72
APPLICATION OF INTERACTIVE METHODS OF DISTANCE TEACHING
FOREIGN LANGUAGES (UNDER THE LOCKDOWN 2020 IN UKRAINE)
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ
ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ (ЗА УМОВ
КАРАНТИННИХ ОБМЕЖЕНЬ 2020) У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ
- Andriy Ulishchenko, Mikola Bezhtanko** 84
MASTERING A FOREIGN LANGUAGE: PSYCHOLOGICAL FACTORS
OF SUCCESS
АНГЛОМОВНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ КОНТЕНТ ОНЛАЙН ОСВІТИ
(ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВЗАЄМОДІЇ)

COMMUNICATIVE COMPETENCE

- Julia Kolenko, Tetiana Timokhina** 108
COMMUNICATIVE COMPETENCE IS A NECESSARY COMPONENT
FOR FUTURE DENTISTS TO OPTIMIZE THE CORRECT DELIVERY
OF DENTAL SERVICES
- Liudmyla Siryk** 119
WAYS OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCIES
IN POSTGRADUATE TEACHER TRAINING
IN THE UNITED STATES OF AMERICA
ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ
У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

PEDAGOGICAL CHALLENGES OF MODERN EDUCATION

Violetta Ulishchenko

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1072-7735>

ulish_violetta@ukr.net

Educational and scientific center for continuing professional education
Bogomolets National Medical University (Ukraine, Kyiv)

Mykhailo Ihnatishchev

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7607-4960>

mihail.ignatishhev@gmail.com

Department of descriptive and clinical anatomy
Bogomolets National Medical University (Ukraine, Kyiv)

TRANSFORMATIONAL CHANGES IN TEACHING METHODS, FORMS AND TECHNOLOGIES IN HIGHER MEDICAL EDUCATION

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5274755>

Abstract. The article analyzes the transformational changes that the classical methods of classroom teaching – lectures, seminars, practical classes – have undergone in the conditions of a mixed format of interaction. The authors focus on the features of the definition of "clinical thinking" and the peculiarities of the formation of such thinking in students of higher medical education in conditions of the pandemic associated with COVID-19.

Objective of the research: To analyse the changes that have taken place with regard to traditional teaching methods in the context of the transition of higher education institutions to distance education (mixed format of interaction of participants in the educational process).

The applied **research methods** helped to structure and analyse the materials of domestic and foreign publications (theoretical), to conduct observations and to analyse the changes that have occurred in the methodology of teaching theoretical and clinical disciplines in higher medical institutions (empirical).

Conclusions. The rapid transition from the established classroom education to distance education, which took place through the introduction of prolonged quarantine (COVID-19), has set up teachers of medical universities to find optimal methods and techniques of teaching given the importance of developing clinical thinking in students – future doctors.

The classic lecture was transformed into webinars of presentation or interactive strategy. The interactive strategy has become especially important because of the importance of keeping in touch with the audience. Didactic workshops, which gave teachers the opportunity to combine theoretical and practical (visual) material with its further comprehension and discussion, also became especially widespread.

The theoretical material presented by the teacher during synchronous interaction became more structured, limited in scope, deprived of emotional context, while during the practical part (its percentage increased), more visual material was added for observation, comparison, analysis, interpretation.

Didactic workshop as a method of teaching promotes the development of skills to detect specific symptoms of the disease during diagnosis, to identify and reasonably formulate a clinical diagnosis, to conduct a clinical discussion, to identify diagnostic errors. This method develops attentiveness, logic, critical and clinical thinking, promotes the formation of communicative culture of the future physician, his congruence.

Keywords: workshop, webinar, clinical thinking, teaching method, active learning technologies, higher medical education.

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ЗМІНИ МЕТОДІВ, ФОРМ І ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ

Анотація. У статті аналізуються трансформаційні зміни, яких в умовах змішаного формату взаємодії зазнали класичні методи аудиторного навчання – лекції, семінарські, практичні заняття. Автори зосереджують увагу на особливостях визначення дефініції "клінічне мислення" і особливостях формування такого мислення у студентів вищих медичних закладів освіти в умовах пандемії, пов'язаної з COVID-19.

Мета роботи: проаналізувати особливості змін, що відбулися з традиційними методами навчання в умовах переходу вищих навчальних закладів до дистанційної форми навчання (змішаного формату взаємодії учасників навчального процесу).

Методи дослідження, що застосовувалися, допомагали проаналізувати матеріали вітчизняних та закордонних видань, порівняти думки фахівців із реальною практикою дистанційного навчання в період довготривалих карантинів (теоретичні – аналіз, синтез, порівняння), провести спостереження за навчальним процесом (відкрите й приховане), анкетування студентів, аспірантів і викладачів з метою визначити особливості змін, що відбулися у викладанні теоретичних і клінічних дисциплін у вищих медичних закладах (емпіричні).

Висновки. Стрімкий перехід від усталеної аудиторної форми навчання до дистанційної, що відбувся через запровадження пролонгованого карантину (COVID-19), налаштував викладачів медичних ВНЗ до пошуку оптимальних методів і прийомів навчання з огляду на важливість формування клінічного мислення у студентів-майбутніх лікарів.

Класична лекція трансформувалася у вебінари презентаційної або ж інтерактивної стратегії. Інтерактивна стратегія набула особливого значення через важливість тримати зв'язок (контакт) з аудиторією. Особливого поширення також набули дидактичні воркшопи, що дозволили викладачам поєднувати теоретичний і практичний (візуальний) матеріал з його подальшим осмисленням і обговоренням.

Теоретичний матеріал, що подається викладачем під час синхронної взаємодії, став більш структурованим, обмеженим в обсязі, позбавленим емоційного контексту, тоді, як під час практичної частини (її відсоток збільшився), додалося більше візуального матеріалу для спостереження, порівняння, аналізу, інтерпретації.

Дидактичний воркшоп як метод навчання сприяє розвитку вмінь виявляти під час діагностики специфічні симптоми захворювання, визначати й обґрунтовано формулювати клінічний діагноз, вести клінічну дискусію, виявляти діагностичні помилки. Такий метод розвиває уважність, логіку, критичне й клінічне мислення, сприяє формуванню комунікативної культури майбутнього медика, його конгруентності.

Ключові слова: воркшоп, вебінар, клінічне мислення, метод навчання, активні технології навчання, вища медична освіта.

Вступ

Особливістю вищої медичної освіти (особливо на старших курсах) є широке застосування практико орієнтованих методів і прийомів навчання. Це є вкрай важливим для набуття студентами відповідних умінь і навичок, розвитку клінічного мислення як "професійного, творчого вирішення питань діагностики, лікування та визначення прогнозу хвороби у даного хворого" (Єхалов, 2018, с. 241).

Якщо на 1-2 курсах студент-медик опановує теоретичне підґрунтя медицини (анатомію, гістологію, фізіологію тощо), то на 5-6 курсах перевага надається практичним умінням – аналізу симптомів захворювання, висуванню

навчальних гіпотез (в аспекті постановки діагнозу та його аргументації), виконанню певних маніпуляцій. Отже, стратегія обрання методів і прийомів навчання має чітко відповідати сукупності їхнього функціоналу (дидактичній, виховній, розвивальній, мотиваційній, контрольній-коригуючій функціям).

Питання методів і прийомів навчання особливо загострилося в період пролонгованого карантину через COVID-19 і запровадження змішаної системи навчання у ВНЗ. Зрозуміло, провести лекційне заняття у формі вебінару презентаційної стратегії – зовсім не те саме, що провести проблемну лекцію з елементами бесіди в аудиторії. Або ж проведення рольової гри на практичному занятті (лікар – пацієнт, лікар – колеги лікарі) – не те саме, що провести вебінар інтерактивної стратегії. Певна обмеженість усталених для аудиторної форми роботи методів і прийомів навчання в умовах дистанційної взаємодії (а медична освіта ніколи не допускала варіантів вечірньої, заочної чи то дистанційної форм!) позначилися як на навчальній мотивації студентів, так і на методичних пошуках викладачів, спонукали їх експериментувати, аби донести найціннішу й найважливішу інформацію до студентів.

Лікар, який не готовий до конструктивної ділової комунікації з колегами, аби логічно й аргументовано довести слушність власної думки щодо діагнозу і стратегії лікування пацієнта, дослухатися до важливих зауважень колег навряд чи буде ефективним.

Нам імпонує визначення клінічного мислення, запропоноване Г. Московко (2016) – "професійно-системне мислення, що реалізує вихідні розумові операції: аналіз, порівняння, синтез і узагальнення в напрямку медичної діагностики, терапевтичного та творчо-технологічного прогнозування і заключні: ухвалення рішень, контроль і оцінка – в аспекті процесів лікування і психолого-педагогічної взаємодії лікаря з пацієнтом" (Московко, 2016, с. 272).

Клінічне мислення ґрунтується на теоретичних знаннях, практичних уміннях і навичках, передбачає активацію всієї сукупності мисленнєвих операцій – від фіксації, порівняння, оцінювання до інтерпретації. За визначеннями М. Дудченко (2009), "клінічна діяльність поєднує знання, досвід, мислення та інтуїцію", оскільки лікар за своєю життєвою філософією має самостійно відчувати потребу в нових знаннях, знати, де їх знайти і як ефективно використати у професійній діяльності (Дудченко, 2009, с. 54).

Розвитку клінічного мислення у студентів-медиків сприяють активні технології навчання, зокрема клінічні рольові ігри (Московко, 2016, с. 273).

Трансформаційні зміни аудиторної навчальної лекції

В аспекті розвитку клінічного мислення важлива роль завжди належала аудиторним методам навчання. Проте сьогодні розглядати лекцію як дещо незмінне, застигле у своєму розвитку не можна. Достатньо згадати, з яким інтересом студенти відвідували проблемні лекції, лекції із залученням асистентів, лекції-провокації, лекції-візуалізації тощо. Лекція завжди визнавалася основним методом презентації навчального матеріалу у вищих навчальних закладах. Гармонійне поєднання візуального контенту, проблемного викладу, елементів інтерактиву завжди давало чудові результати – сприяло набуттю професійних знань, підвищувало навчальну мотивацію.

Через довготривалі карантинні заходи університети змушені були запровадити практику дистанціювання всіх суб'єктів навчання. Відповідно традиційна лекція мала змінитися, адаптуватися до нових умов, бо через відсутність емоційного чинника, який має формат спілкування "face to face", ретрансляція навіть найцікавішого матеріалу не давала б бажаного результату.

Як слушно зауважує Meilee Bridges (2020), "тривалі лекції з демонстраціями під керівництвом професора та обмежені дискусії вже не є нормою" (Meilee, 2020). Ураховуючи складну ситуацію, що виникла в освіті через COVID-19, на сайті ЮНЕСКО в рубриці "Інструменти дистанційного навчання (2020)" представлено перелік освітніх програм, платформ, ресурсів, що допомагають реалізовувати цілісний підхід до набуття компетенцій і компетентностей (Distance, 2020). Тож, використовуючи новітній арсенал інструментарію, адаптуючись до непростих умов взаємодії зі студентами, викладачі мали почати експериментувати, і такі непоодинокі експерименти давали позитивні результати, змінюючи традиційне уявлення про методи і прийоми навчання.

На перших етапах лекція трансформувалася у вебінар презентаційної стратегії. Кожен викладач отримав можливість відчувати себе в сучасній лабораторії – його усна розповідь тепер могла супроводжуватися мультимедійною презентацією, відео, демонстрацією досліду тощо.

Ми погоджуємося з визначенням вебінару, запропонованим Н. Клейносовою (2014) – навчальне заняття "у різних формах залежно від педагогічної мети... може бути скероване на освоєння та закріплення студентами навчального матеріалу, вивчення методів колективної роботи та обміну досвідом, на здобуття вмій та навичок професійної діяльності, коригування процесу самостійної пізнавальної діяльності" (Клейносова, 2014, с. 30-31).

Якість підготовки до лекції також суттєво підвищилася, а навчальний матеріал потребував переосмислення, оновлення, переструктурування. Інформація, що має ключове значення для формування у студентів знаннєвих компетенцій, залишилась у синхронному форматі взаємодії, а та інформація, що передбачає розширення й поглиблення знань, і яку цілком можна опанувати самостійно, була перенесена до асинхронного формату (розміщувалася на дистанційній платформі ВНЗ). Тож основними ознаками змін на першому етапі є:

- перехід до трансляції навчального матеріалу віддалено (опанування або ж удосконалення вмінь володіти комп'ютерними технологіями; подолання психологічної нестачі емоційного контакту);
- переформатування навчального матеріалу (з урахуванням синхронного /асинхронного форматів взаємодії);
- структурування навчального матеріалу з урахуванням обов'язково-мультимедійного супроводу;
- пошук форм і шляхів отримувати якісний зворотний зв'язок із присутніми на вебінарі.

Обмежуватися виключно презентаційною стратегією вебінару не тільки методично недоцільно, а й небезпечно, оскільки викладачеві потрібно постійно тримати контакт з аудиторією, що знаходиться на відстані, відчувати нероздільний зв'язок з нею. Потреба в залученні інтерактиву як для набуття уміннєвих компетенцій, так і для організації зворотного зв'язку стимулювала поширення вебінарів інтерактивної стратегії. Вони активно почали використовуватися як для проведення семінарських занять, так і для лекційних, що все більше набували ознак інтеграції теорії з практикою. Для довідки: інтеграція в педагогіці розглядається як "процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, відновлення єдності двох або більшої кількості систем, результатом якого є утворення нової цілісної системи, що набуває нових властивостей та взаємозв'язків між оновленими елементами системи" (Бібік, 2018, с. 58). Її також можна розглядати одночасно як "стан, процес, засіб, чинник і результат єдності чого-небудь" (Барда, 2019, с. 53).

Отже, цілком очевидно, що лекція як один із провідних методів навчання у ВНЗ в умовах дистанційної взаємодії поступово інтегрувала в собі важливі прийоми – інформування (теоретичні знання), комунікації (зворотний зв'язок), інтеракції (практичні вміння). Проте слід зазначити, що перевага залишилася

за теоретичними знаннями (у відсотковому плані це 70%), вони стали подаватися у системі мікромодулів, після кожного з яких обов'язково вибудовується зворотний зв'язок (15%) або ж пропонуються невеликі завдання, що передбачають інтеракцію (15%).

За власними спостереженнями авторів, за результатами анкетування 240 слухачів курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників із різних областей України, що проходили навчання у Навчально-науковому центрі неперервної професійної освіти Національного медичного університету імені О.О. Богомольця протягом II півріччя 2020 – I півріччя 2021 рр., зафіксовано, що після активного запровадження презентаційної стратегії вебінару (перший етап дистанційного навчання) вектор змінився на комбіновану стратегію, що дозволила органічно поєднати теоретичну частину (презентаційну) із виконанням студентами завдань у групах і парах (інтерактивна стратегія), практикою зворотного зв'язку. Слухачам пропонувалося відповісти на такі питання анкети (наводимо 4 з 10 запитань анкети):

1. Як ви вважаєте, чи відбулися зміни у викладанні теоретичного матеріалу студентам (інтернам, аспірантам) після переходу від аудиторної форми роботи до дистанційної (так, ні)?
2. Якщо, відповідаючи на перше питання, ви обрали "так", то оцініть характер цих змін (позитивні, негативні)?
3. Якщо, відповідаючи на перше питання, ви обрали "так", визначте важливі на вашу думку зміни і проранжуйте їх за значущістю від 1 до 7:
 - збільшення часу на підготовку заняття;
 - загострення потреби в оволодінні новим інструментарієм для більш ефективного зворотного зв'язку через інтернет;
 - потреба в емоційному контакті з аудиторією;
 - потреба в якісному зворотному зв'язку;
 - потреба в інтеграції теоретичного і практичного матеріалу;
 - потреба у більшій деталізації теоретичного матеріалу, необхідність використовувати мікромодулі.
4. Що змінилося у викладанні теоретичного матеріалу студентам (інтернам, аспірантам) після переходу до дистанційної форми роботи:

- потреба в інтеграції теоретичного і практичного матеріалу;
- потреба в якісному зворотному зв'язку;
- потреба у більшій деталізації теоретичного матеріалу, необхідність використовувати мікромодулі;
- потреба в залученні інтерактиву (роботу в групах і парах);
- потреба в емоційному контакті з аудиторією;
- збільшення часу на підготовку заняття;
- загострення потреби в оволодінні новим інструментарієм для більш ефективного зворотного зв'язку через інтернет.

Із 240 респондентів на перше запитання позитивно відповіли 223 викладачі (92,9%), 17 викладачів змін не помітили (7,1%).

Відповідаючи на друге питання, позитивні зміни зауважили 140 викладачів (58,3%), негативні – 83 респонденти (41,7%).

Відповіді на третє запитання розподілилися таким чином:

- збільшення часу на підготовку заняття – 223 респонденти (100% голосів);
- загострення потреби в оволодінні новим інструментарієм для більш ефективного зворотного зв'язку через інтернет – 206 респондентів (85,8%);
- потреба в емоційному контакті з аудиторією – 203 респондентів (84,6%);
- потреба в якісному зворотному зв'язку – 196 респондентів (81,6%);
- потреба в інтеграції теоретичного і практичного матеріалу – 194 респондентів (80,8%);
- потреба у більшій деталізації теоретичного матеріалу, використання мікромодулів – 169 (70,4%);
- потреба в залученні інтерактиву (роботи в групах і парах) – 141 респондент (58,75%).

Як свідчать результати, зміни таки відбулися, і вони суттєво відбилися як на особливостях підготовки викладача до лекції у вигляді вебінару, так

і на структурі самого вебінару, його інтегративній стратегії. Важливо також зазначити, що процес трансформації методу лекції не можна вважати таким, що відбувся. Його тривалість і результат залежить від різних чинників – часу, протягом якого дистанціюватимуться суб'єкти навчання, від того, як відбуватиметься повернення до аудиторної форми роботи, що саме і надалі залишатиметься в структурі цього методу.

Дидактичний воркшоп як ефективна інтеграція теорії та практики

Однією з важливих новацій, що з'явилася і активно розвивається в умовах дистанційного навчання, є дидактичний воркшоп. Це навчальний захід, активна технологія навчання, ядро якої становить інтенсивна групова взаємодія та загальна широка дискусія. У процесі динамічної роботи учасники набувають нових знань, умінь, цінностей.

Словник Коллінса (2019) тлумачить воркшоп як "період дискусії або практичної роботи з конкретної теми, у якій група людей ділиться своїми знаннями або досвідом" (Collins dictionary 2019). К. Фопель (2003), розглядає воркшоп як інтенсивний навчальний захід, де мотивовані учасники здобувають нові знання й уміння завдяки своїй активній роботі, інтенсивному обміну думками, розгорнутій дискусії. Вчений порівнює воркшоп із тренінгом, результати якого залежать як від фахових знань і організаторських умінь модератора, так і від індивідуального внеску кожного з учасників до загальної справи. К. Фопель (2003) резюмує, що "будь-який добре організований воркшоп передбачає сукупність різних методів, що активізують учасників, роблять їх не просто слухачами". (Фопель, 2003, с. 16). Особливу увагу вчений зосереджує на модераторі (викладачеві), оскільки він не повинен являти собою носія істини в останній інстанції, а має добре розумітися на проблемах навчання, бути відкритим і конгруентним, "щоб навчатися у групи на кожному воркшопі та разом з учасниками відкривати щось нове. Не завжди легко зайняти таку позицію..." (Фопель, 2003, с. 18). Саме атмосфера співпраці під час воркшопу має важливе значення для динамічного набуття знань усіма суб'єктами навчання.

Н. Грицишина (2012) трактує воркшоп як інтенсивну роботу у складі груп, під час якої означена проблема досліджується "всеосяжно, з різних, часом найнесподіваніших ракурсів". У контексті нашого дослідження цікавим є висновок дослідниці, що воркшоп доцільно порівняти з практично орієнтованим семінаром

або тренінгом, "який може бути проведений у формі лекції, практикуму... круглого столу" (Грицишина, 2012, с. 50).

У цьому висловлюванні є акцент на інтеграцію різних методів і прийомів навчання, що в умовах дистанційної взаємодії є особливо важливою через специфіку комунікації, опосередкованої екраном комп'ютера. Окрім того, Н. Грицишина визнає, що воркшоп як методика і форма організації навчання містить чимало можливостей для формування знанневих, умінневих і ціннісних компетенцій у студентів, сприяє розвитку мислення, бо налаштовує їх "мислити багатовимірно, вільно і креативно, і саме це найкращим чином готує їх до майбутньої професійної діяльності в сучасних умовах" (Грицишина, 2012, с. 51).

Воркшоп як технологія навчання, активного розвитку особистості особливого поширення в Україні набув у 2018 році, коли заклади неформальної освіти почали пропонувати тренінги, до проведення яких залучали консультантів із різних куточків світу. Воркшопи пропонували провідні клініки (медичні воркшопи), де безпосередньо в операційних, лабораторіях обговорювалися, дискутувалися, реалізовувалися нові технології у лікуванні чи обстеженні пацієнтів.

Останнім часом частіше з'являються дослідження структури воркшопу, проте вони розглядають можливості організації такого заняття у форматі спілкування "face to face". Наприклад, О. Наливайко та інші (2019) виокремлюють етапи підготовки до проведення воркшопу (визначення цілей, обрання методів навчання, планування резервного плану дій на випадок непередбачуваної ситуації), процесу його проведення (створення невимушеної атмосфери, ознайомлення учасників із цілями, заохочення до активної участі самостійно вирішувати проблеми, надання актуальної інформації, підбиття підсумків роботи воркшопу) (Наливайко, 2019, с. 130).

На прикладі детального плану розробки й проведення воркшопів з техніки безпеки Р. Сегун акцентував увагу на важливості підготовчого етапу, а саме підготовці робочого місця, створенні атмосфери комфорту та ергономіці (Segun, 2012). Як зазначають австралійські колеги, семінари, практикуми, конференції є тими платформами, де студенти, опановуючи нові знання й уміння, набувають упевненості в своїх судженнях, додаткової мотивації до відкриття нового, а сам воркшоп є інтенсивною, динамічною сесією, що спрямована на відмову від риторики і призначена суттєво змінити процес навчання (Workshop Descriptions, 2017).

В умовах дистанційного навчання, воркшоп не може на 100% реалізувати ідею очної практичної творчої майстерні, саме тому його доцільно визначити саме як дидактичний. На переконання С. Литвиненко (2014) воркшоп допомагає "у комфортній та невимушеній обстановці засвоїти альтернативні розумові моделі й сформувати навички продуктивних, творчих підходів й креативного мислення у розв'язанні пропонованих завдань і проблем" (Литвиненко, 2014). А саме дистанційне інтернет-навчання, хоч би як парадоксально це звучало, пропонує додаткову перевагу – відкриття експериментального педагогічного простору (Meilee, 2020). Шивані (2020) пропонує не обмежуватися власними кадрами, а залучати до участі в дидактичному воркшопі фахівців із інших країн та установ (Shivani, 2020).

У процесі нашого дослідження ми прагнули з'ясувати, чи може дидактичний воркшоп бути реалізованим в умовах дистанційного навчання у медичному ВНЗ, як він вирізнятиметься від того, що проводиться безпосередньо в аудиторії (чи операційній тощо), з якими ймовірними проблемами можуть зіштовхнутися викладачі й студенти під час його проведення, які переваги і недоліки він може мати порівняно з іншими технологіями і методами навчання, і дійшли таких висновків:

- дидактичний воркшоп у медичному ВНЗ під час дистанційного навчання є не тільки можливою, а передусім ефективною практикоорієнтованою формою навчання, технологією, що підвищує навчальну мотивацію, допомагає формуванню компетенцій (знань, умінь, цінностей);
- дидактичний воркшоп дозволяє інтегрувати теоретичний матеріал (квінтесенцію теоретичних знань) із широким обговоренням проблеми (через будь-який онлайн сервіс, припустімо, ZOOM), залучати досвід різних фахівців у галузі медицини, яких об'єднує дослідження однієї проблеми (інтернет надає можливість показати відео, почути самих фахівців, які чітко й структуровано окреслять переваги саме їхніх підходів до діагностики чи лікування), організувати групову роботу над певним завданням, запропонованим викладачем, готуватися до дискусії і, власне, проводити цю дискусію;
- дидактичний воркшоп в умовах дистанційного навчання – нова форма роботи, ефективна інтегрована технологія, що є важливою для формування клінічного мислення в майбутніх медиків.

Розглянемо більш детально специфіку організації і проведення дидактичного воркшопу в медичному ВНЗ.

Передусім зауважимо: необхідно обирати саме таку тему воркшопу, що відкриє можливість проілюструвати певну варіативність наукових шкіл, підходів до визначення (дослідження, діагностування, лікування тощо) окресленої навчальної проблеми.

Припустімо, обираємо тему "Особливості діагностики цукрового діабету I типу в педіатрії".

Мета заняття буде, наприклад, такою:

- теоретична – презентувати студентам технології діагностики цукрового діабету I типу та особливості його перебігу у пацієнтів різного віку (в педіатрії);
- практична – познайомити студентів із сучасним напрямом лікування цукрового діабету I типу (Керівні настанови консенсусу з клінічної практики Міжнародного товариства ЦД у дітей і підлітків (ISPAD Clinical Practice Consensus Guidelines, 2018), застосування систем CGM та іsCGM; досвід країн ЄС щодо належного контролю ЦД завдяки самоконтролю дітей тощо), застосування знань і вмій на практиці (для виконання конкретних завдань).

Після оголошення теми заняття обов'язково налаштуємо студентську аудиторію на цікаву і плідну роботу (проблемним запитанням, фрагментом відеоінтерв'ю тощо), акцентуємо увагу на тих знаннях і вміннях, що вони здобудуть, якщо будуть уважними, активними і конгруентними.

На теоретичну частину воркшопу передбачено не більше 15 хвилин. Це структурована міні-лекція, що супроводжується візуальним контентом (мультимедійна презентація, фрагменти відео, нарізка відеофайлів). Цей фрагмент заняття може відбуватися в ZOOMi.

Наступний етап (практико орієнтований) – знайомство з діагностикою і лікуванням. Не слід обманювати себе, що в умовах дистанційного навчання можна навчити майбутнього хірурга робити розрізи, шви тощо чи навчити майбутнього стоматолога пломбувати канали або ж чистити карієсну порожнину. Звісно, не можна. Проте за рахунок широкої візуалізації, залучення чималої кількості відеофактажу можна показати варіативність методів у максимальному

наближенні і таким чином сприяти формуванню знань і практичних умінь – визначати, диференціювати, аналізувати, обирати, обґрунтовувати потребу того чи іншого втручання. Саме на цьому етапі важливо залучати до обговорення провідних вітчизняних і закордонних фахівців (пряме включення, заздалегідь підготовлений матеріал). Студенти мають бути обізнаними з різними підходами до діагностики й лікування, різними винаходами й патентами (у межах доказової медицини!), однак зловживати різноманіттям не варто.

Важливим етапом дидактичного воркшопу є робота в групах над конкретним завданням (це може бути історія хвороби, план лікування тощо). Під час командної роботи студенти залучають візуальний, текстовий, статистичний матеріал (той матеріал, що був презентований безпосередньо на цьому занятті), порівнюють дієвість різних підходів у кожній конкретній медичній ситуації, готуються надати обґрунтовану відповідь. Якщо брати до уваги, що дидактичний воркшоп може тривати від двох до чотирьох академічних годин (одна-дві пари), то робота в групах може тривати від півгодини до півтори (залежно від теми воркшопу).

Не варто думати, що дидактичний воркшоп може стосуватися виключно клінічних дисциплін – він цілком підходить для фундаментальних, припустимо, таких, як описова та клінічна анатомія. Звісно, реалізувати широку варіативність підходів, дискусію тут не буде можливості, але глибоке самостійне опрацювання важливих питань цілком можливе.

Наприклад, опанування навчальної теми "I, II, III, IV, VI, VIII пари черепних нервів" через інтернет матиме такий вигляд:

1. Мотивація (відео 40 секунд про важливість нюху, зору і слуху в житті людини).
2. Оголошення очікуваних результатів навчання.
3. Міні-лекція викладача, що супроводжується мультимедійною презентацією (до 15 хвилин).
4. Долучення до обговорення лекції результатів актуальних досліджень, візуальних матеріалів (скажімо, дослідження порушень механізмів хеморецепції у хворих на COVID-19 (Чому під час COVID-19 хворі не відчувають запаху: наукове пояснення, 2021).
5. Долучення студентів до виконання завдань у мікрогрупах з використанням матеріалу, розміщеному на дошці Miro. Припустимо, одна з груп має охарактеризувати анатомічні аспекти функціонування

- органу нюху, друга група – органу зору, третя група – органу слуху і статичного відчуття. Для цього студенти опрацювують теоретичний матеріал (він представлений на дошці Miro), у разі потреби – звертаються до матеріалу з колективного обговорення, а також залучають допоміжний матеріал, посилання на який пропонує сам викладач (інтернет-адреса).
6. Викладач стежить за роботою кожної групи, у разі потреби ставить навідні запитання, мотивує студентів. У його полі зору є повна інформація про роботу груп на дошці Miro. Окрім того, представники інших груп мають можливість ознайомитися з напрацюваннями своїх однокурсників.
 7. Кожній групі потрібно не тільки знайти відповідь на своє завдання, а також підготуватися для загальної дискусії, що відбудеться на наступному етапі.
 8. Мета дискусії полягатиме у наведенні доказів чи спростуванні думки, що *органи чуття є посередниками між організмом людини і навколишнім середовищем, що їхнє адекватне функціонування є вкрай важливим для людини*. Цілком зрозуміло, що виступи членів команд повинні містити не загальні фрази, а спиратися на знання описової та клінічної анатомії.
 9. Під час дискусії викладач виконує три функції – спостерігача, мотиватора дискусії, виконує оцінювальну функцію.
 10. Для отримання неформального зворотного зв'язку закінчити воркшоп доцільно, використовуючи сервіс Kahoot. Студентам імпонує ігровий інтерфейс, бо він допомагає зняти напруження, вдаватися до рефлексії, дати собі відповідь на важливе запитання – чи зміг (змогла) я очікувані результати, озвучені на початку заняття, зробити власним досягненням.

Звісно, під час аудиторної роботи такі заняття не викликали б особливих труднощів у їхній організації і проведенні, але в умовах змішаного навчання вони потребують особливої інтеграції теорії і практики, достатньо високого рівня володіння викладачами інформаційно-комунікаційними технологіями (у нашій ситуації дошка Miro, Kahoot, ZOOM, а також уміння створювати презентації, оформлювати відеоролики, анкети), якісних гаджетів і швидкого інтернету.

Висновки

В умовах обмежень, пов'язаних із COVID-19, методи та форми взаємодії суб'єктів навчання зазнали трансформаційних змін – потреба в інтеграції теорії і практики (вона суттєво скоротилася через карантин!) стала більш виразною і стимулювала поширення *дидактичних воркшопів, вебінарів* комбінованої стратегії (як поєднання презентаційної, інтерактивної, практико орієнтованої). Суттєво зросла потреба у набутті знань і практичних умінь використовувати нові комп'ютерні продукти, що надають можливість урізноманітнити навчальну взаємодію.

Зворотний зв'язок у навчанні набув особливої значущості, оскільки, окрім оцінювання (формативного, сумативного) став потужним імпульсом до рефлексії, оновлення, розвитку.

В умовах дистанційного навчання через брак практики (тут і зараз) загострилась проблема формування клінічного мислення, а тому застосування трансформованих методів, форм і технологій навчання потребує особливої уваги й подальшого розвитку.

Література

- Барда С.І. (2019). Інтеграція як засіб реалізації синергетичного підходу в початковій школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 7(91), с. 48–61.
- Бібік Н.М. (ред.) (2018). *Нова українська школа: poradnik dla wczetela*. Київ: Літера ЛТД, 160 с. https://osvita.ua/doc/files/news/594/59430/20-11-2018_rekviz.pdf
- Грицишина Н.А. (2012). Технология "Воркшоп" (Workshop) как одна из новых форм и методов обучения студентов иностранному языку. *Альманах современной науки и образования*. Тамбов: Грамота, № 3, с. 49–51.
- Дудченко М.А., Новак О.В., Кітура О.Є. (2009). Клінічне мислення – це не тільки частина загального процесу мислення. http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/2860/1/kli_mysl_ze_tilky_chast.pdf
- Єхалов В.В., Самойленко А.В., Романюта І.А., Бараннік С.І. (2018). Клінічне та "кліпове" мислення у лікарів-інтернів. *Український журнал медицини, біології та спорту*. Том 3, № 1(10), с. 242–244. <https://jmbs.com.ua/pdf/3/1/jmbs0-2018-3-1-241.pdf>

- Керівні настанови консенсусу з клінічної практики Міжнародного товариства ЦД у дітей і підлітків (2018). *ISPAD Clinical Practice Consensus Guidelines*. <https://health-ua.com/article/60073-tcukrovij-dabet-1-tipu-v-dtej-suchasn-rshennya>
- Литвиненко С.А. (2014). Використання воркшопів у підготовці майбутніх психологів до професійної діяльності. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: зб. наук. пр. Рівне: РДГУ, Випуск 9(52), с. 10-12. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2014_9_5
- Московко Г.С. (2016). Розвиток клінічного мислення у студентів вищих навчальних закладів як когнітивна складова професійної компетентності. *Буковинський медичний вісник*. Том 20, № 2(78), с. 271-273. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YmsuzixZkYIJ:e-bm v.bsmu.edu.ua/article/download/84832/80670+&cd=8&hl=ru&ct=clnk&gl=ua>
- Наливайко О., Друганова О., Іваненко Л. (2019). Використання технології "Воркшоп" у роботі зі студентами класичних університетів. *Педагогічний процес: теорія і практика (серія Педагогіка)*, № 3-4(66-67), с. 129-137. <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/927780.pdf>
- Технология проведения учебных занятий в формате вебинара: методические указания. (2014). Рязан. гос. радиотехн. ун-т; сост.: Н.П. Клейносова, Э.А. Кадырова, И.А. Телков, Р.В. Хруничев. Рязань, 36 с.
- Фопель К. (2003) Эффективный воркшоп. Динамическое обучение. Москва: Генезис, 368 с.
- Чому під час COVID-19 хворі не відчують запаху: наукове пояснення (2021). <https://health.ucu.edu.ua/news/chomu-pid-chas-covid-19-hvori-ne-vidchuvay-ut-zapahu-naukove-poyasnennya/>
- Collins English Dictionary. (2019). <https://www.collinsdictionary.com/>
- Distance learning solutions. UNESCO. (2021). <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>
- Meilee Bridges. (2020). Keeping an Open Mind: The Opportunities of Remote Learning. <https://www.southwestern.edu/live/news/14330-keeping-an-open-mind-the-opportunities-of-remote>
- Segun R. Bello. (2012). Workshop Technology & Practice. Federal College of Agriculture Ishagu, 480001 Nigeria, 17 p. https://www.researchgate.net/publication/275642285_Workshop_Technology_Practice
- Shivani. (2020). Importance of seminar, workshop and conference in a life of science student. March 15, 2020. from: <https://www.gdgoenkauniversity>.

com/studentblog/importance-of-seminar-workshop-and-conference-in-a-life-of-science-student/

Workshop Descriptions. (2021). from: <https://na.eventscloud.com/ehome/237860/529096/>

References

- Barda S.I. (2019). Intehratsiia yak zasib realizatsii synerhetychnoho pidkhodu v pochatkovii shkoli. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*. No. 7(91), p. 48–61. (in Ukrainian).
- Bibik N.M. (ed.) (2018). Nova ukrainska shkola: poradyk dlia vchytelia. Kyiv: Litera LTD. 160 p. Retrieved from: <https://osvita.ua/doc/files/news/594/59430/20-11-2018rekviz.pdf> (in Ukrainian).
- Chomu pid chas COVID-19 khvori ne vidchuvaiut zapakhu: naukovе poiasnennia. (2021). Retrieved from: <https://health.ucu.edu.ua/news/chomu-pid-chas-covid-19-hvori-ne-vidchuvayut-zapahu-naukove-poyasnennya/> (in Ukrainian).
- Collins English Dictionary. (2019). Retrieved from: <https://www.collinsdictionary.com/>
- Distance learning solutions. UNESCO. (2021). Retrieved from: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>
- Dudchenko M.A., Novak O.V., Kitura O.Ye. (2009). Klinichne myslennia – tse ne tilky chastyna zahalnoho protsesu myslennia. Retrieved from: http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/2860/1/kli_mysl_ze_tilky_chast.pdf (in Ukrainian).
- Fopel Klaus. (2003). Effektivnyiy vorkshop. Dinamicheskoe obuchenie. Moscow: Genezis, 368 p. (in Russian).
- Hrytsyshyna N.A. (2012). Tekhnolohiia "Vorkshop" (Workshop) kak odna yz novykh form y metodov obuchenia studentov ynostrannomu yazyku. *Almanakh sovremennoi nauky y obrazovaniia*. Tambov: Hramota, No. 3, p. 49–51. (in Russian).
- Kerivni nastanovy konsensusu z klinichnoi praktyky Mizhnarodnoho tovarystva TsD u ditei i pidlitkiv. (2018). *ISPAD Clinical Practice Consensus Guidelines*. Retrieved from: <https://health-ua.com/article/60073-tcukrovij-dabet-1-tipu-v-dtej-suchasn-rshennya> (in Ukrainian).
- Lytvynenko S.A. (2014). Vykorystannia vorkshopiv u pidhotovtsi maibutnikh psykhologiv do profesiinoi diialnosti. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity*. Rivne: RDHU, Vol. 9(52), p. 10–12. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2014_9_5 (in Ukrainian).

- Meilee Bridges. (2020). Keeping an Open Mind: The Opportunities of Remote Learning. Retrieved from: <https://www.southwestern.edu/live/news/14330-keeping-an-open-mind-the-opportunities-of-remote>
- Meilee Bridges. September 17, 2020 Keeping an Open Mind: The Opportunities of Remote Learning. Retrieved from: <https://www.southwestern.edu/live/news/14330-keeping-an-open-mind-the-opportunities-of-remote>
- Moskovko H.S. (2016). Rozvytok klinichnoho myslennia u studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv, yak kohnityvna skladova profesiinoi kompetentnosti. Bukovynskiy medychniy visnyk. Vol. 20, No. 2(78), p. 271-273. Retrieved from: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YmsuzixZkYIJ:e-bm v.bsmu.edu.ua/article/download/84832/80670+&cd=8&hl=ru&ct=clnk&gl=ua> (in Ukrainian).
- Nalyvaiko O., Druhanova O., Ivanenko L. (2019). Vykorystannia tekhnolohii "Vorkshop" u roboti zi studentamy klasychnykh universytetiv. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka (seriia Pedahohika)*, No. 3-4(66-67), p. 129-137. Retrieved from: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/927780.pdf> (in Ukrainian)
- Segun R. Bello. (2012) Workshop Technology & Practice. Federal College of Agriculture Ishiagu, 480001 Nigeria, 17 p. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/275642285_Workshop_Technology_Practice
- Shivani. Importance of seminar, workshop and conference in a life of science student. March 15, 2020. Retrieved from: <https://www.gdgoenkauniversity.com/studentblog/importance-of-seminar-workshop-and-conference-in-a-life-of-science-student/>
- Tehnologiya provedeniya uchebnykh zanyatiy v formate vebinara: metodicheskie ukazaniya. (2014). Ryazanski gosudarstvennyy radiotekhnicheskij universitet. Ryazan, 36 p. (in Russian).
- Workshop Descriptions. (2021). Retrieved from: <https://na.eventscloud.com/ehome/237860/529096/>
- Yekhalov V.V., Samoilenko A.V., Romaniuta I.A., Barannik S.I. (2018). Klinichne ta "klipove" myslennia u likariv-interniv. *Ukrainskyi zhurnal medytsyny, biolohii ta sportu*. Vol. 3, No. 1(10), p. 242–244. Retrieved from: <https://jmbs.com.ua/pdf/3/1/jmbs0-2018-3-1-241.pdf> (in Ukrainian).

Oksana Demydovych

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7274-1455>

o.demydovych@ukma.edu.ua

National University of “Kyiv-Mohyla Academy” (Ukraine, Kyiv)

REFLECTIVE JOURNALING: METASTRATEGY OF EFL ONLINE CLASSES AT UNIVERSITIES

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5275066>

Purpose. The purpose of the paper was to study the reflective journaling in online EFL classes utilized in higher education establishments, to analyse the data providing the outline of its theoretical and practical aspects, and to assess the effectiveness of the students' post-class online reflective journaling.

Methods: literature analysis, statistical analysis, interviews and polls, synthesis, deduction, generalization.

Results. The data review outlined the considerable level of attention paid by both the Ukrainian and foreign scientific circles to the issue of the post-class reflection exercised by educators towards learners. The positive effect of the reflective method introduction into the diverse disciplines and forms of teaching them was noticed. Based on the outcomes of the research performed, reflection splits into a self-reflection (when a student perceives their own progress) and a teacher-guided reflection (when a student perceives their own progress through the teachers' feedback). Both types of reflection help learners realise their weaknesses and find motivation for further advancement. The post-class reflective journaling can be applied for detection of the following:

- a) the level of knowledge acquired;
- b) possible gaps in a topic;

- c) possible difficulties while learning a topic;
- d) request for help;
- e) directions for improvement;
- f) psychological issues with perception;
- g) recommendations.

The procedure of reflective journaling is recommended to be introduced in post-class activities and is attributed the status of a regular activity which presupposes filling in a special form (questionnaire, diary, Google forms, special tools of university designed platforms for distance learning, etc.) that can either be a universal standard or vary depending on a discipline type.

Keywords: EFL classes, online learning, reflection, reflective journaling, self-actualization.

Introduction

The Covid-19 quarantine measures have led to numerous changes in people's lifestyle worldwide giving remote education particular importance. The necessity of accepting and adapting to the previously unexperienced realities functions as a prerequisite for launching numerous researches aiming at crystallizing the set of the most effective methods and techniques of EFL teaching as well as learning. Grounding on the fact that among the available studies there is a considerable lack of those covering the problems of education provided remotely during 2020 and 2021, thus the issue stays vulnerable and requires some innovative approaches. Remote EFL classes are related to numerous drawbacks and challenges ranging from bad sound or/and video quality during the classes to the absence of psychological interaction between an educator and a learner. The latter may experience poor academic performance, demotivation, psychological burn-out, misunderstandings, and can lead to conflicts. The participants of the education process are to adapt to the new Internet-dependent learning reality that has made the author go deeper and research the undergraduates' metacognitive abilities and benefits of reflective journaling, which turns out to shape a leading factor of personal improvement in online EFL classes. The student's self-reflection, as well as the teacher-guided reflection, helps learners realise their weaknesses and find motivation for further advancement.

The post-class reflective journaling can be applied for detection of the following:

- a) the level of knowledge acquired;
- b) possible gaps in a topic;
- c) possible difficulties while learning a topic;
- d) request for help;
- e) directions for improvement;
- f) psychological issues with perception;
- g) recommendations.

Having access to students' comments of such type, an educator can adjust the learning process to real students' needs, to provide support, and to diagnose the vulnerable matters. The author suggests that various reflective journaling exercises (e.g. feedbacks, comments, "call for action", motivation letters, e-mails "from you in previous study term to you this study term," etc.) may positively affect the quality of the learning process in general and students' academic achievements in particular. Furthermore, the new approach aided in correcting the classes' structure and altering the teaching style, which proved to be beneficial.

Purpose. The purpose of the paper was to research the data providing the outline of theoretical and practical aspects of reflective learning metastategy; to shape the own comprehension of the notion and method; to study the reflective journaling in online EFL classes utilized in higher education establishments; to assess the effectiveness of the students' post-class online reflective journaling activities.

Methods. Several methods were applied. The overview of the data available, its synthesis and analysis allowed the author to determine the blank spaces existing in the research of the issue, furthermore, the spots that required specific attention were identified. On the one hand, the method of statistical analysis aided with the Statistica 17.0 software enabled the author to collect and summarise the tendencies distinguished while conducting the interviews and polls with learners, concerning their attitudes towards the reflective journaling exercises, and on the other hand, it made the comparison of the study terms results transparent and thus fixed the effective ways to improve the quality of the learning process. The method of generalization turned out to be particularly useful for summing up the research results and making conclusions.

Literature review

The search for innovative methods of EFL teaching has been carried out for years, but the issue of the students' metacognition, self-reflection, or teacher-guided reflection, is relatively new as it got its popularity within the last 20 years. So, some authors merely study all ways which may improve the teachers' methods and techniques (Pascarella and Terenzini, 1991) or introduction of innovative teaching methods (Saodat, 2020), while the others concentrate on the students' learning strategies developed through the learning diaries (Halbacj, 2000). The study of the students' interaction skills using post-classes questionnaires (Lymar, 2020) and the research of their motivation (Al-Tamimi, Shuob, 2009) through reflective technologies explain self-encouragement for further practical actions on learning and professional growth, which is possible by the students' interviews, questionnaires, and polls. Several scientists offer to use the students' diaries for correction of the teachers' methods and classes structures (Tang, 2002), the entire educational system (Dubinsky, 2006) or the teachers' self-perfection (Cowan, 2006). Gattegno regards an important issue of the teacher's self-perfection as a method of improving the students' knowledge quality (2010). The other authors study the students' reflection as a component of the educational process emphasising its importance (Breyer, 2009), especially the benefits of the reflection diaries that lead to the students self-reflection (Klimova, 2015). Several scientists regard the reflection of students within the context of learning English, particularly written (or academic) one (Khongput, 2020 and Porto, 2007). Besides, classical exercises, offered by the educators to make students reflect together with the social media service, are also widely covered by authors as a means of reflection and studying English (Mynard, 2008). The other authors offer a combined advantage of the students' reflection, as it improves not only the students' motivation and metacognitive abilities but the teachers' methods too (Thu, 2020). Yesilbursa provides a detailed analysis of the reflection introduced in the classroom, depicts also possible drawbacks for both the tutor and a student, and gives recommendations on how to avoid problems (2011). Nonetheless, most authors agree on the idea that reflection is rather positive for any educational process, and well-organized reflection exercises will be to the benefits of both students and their educators, particularly of the language, regarding its nature. It contributes to the metacognitive competence development with a better understanding of the learning process, training strategies, and communication (Demydovych, 2019). The metacognitive reflection is studied as an internal process of analysis and synthesis of a certain trend or direction, chosen

by a particular student (a group of students) or a teacher, which leads to perception of one's study results, external and internal motivation, self-assessment of strengths and weaknesses, altering learning and teaching methods, and making corrections where necessary.

Author's experience

The introduction of online EFL classes in spring 2020 at Ukrainian universities was forced and unexpected for the educators who were not used to working remotely with big groups. The participants of the education process faced numerous difficulties which could be classified into three main groups:

- technical (related to limited or no access to the Internet, inappropriate Internet connection, poor level of devices necessary for online classes (like systemic errors which prevented the device from switching on their cameras, etc.), sound problems, search for suitable platforms and tools for video conferences, etc.);
- psychological (related to the absence of live interaction between students and teachers (students and students, students and teachers, teachers and teachers), no or limited eye contact, inability to keep concentration for a long time dealing with, first of all, devices, then people, the feeling of isolation, even depression, etc.);
- educational (related to the urgent necessity of new ways of delivering lectures, new types of activities, exercises, assignments, visualization tools; special training sessions aimed at helping teachers go deeper in their knowledge of online educational possibilities, etc.).

Having in mind the quality of the courses delivered, the importance of accepting and adapting to the new reality, improving communication and interaction, identifying the drawbacks in online classes, and making relevant alteration, the author decided to try the students' reflective journaling method – periodic post-class answers for the same questions through the whole course:

- 1) What have I learnt in this class?
- 2) What gaps in knowledge, skills, and abilities have I found?

- 3) What do I have to do (learn, read, watch, attend, write) to improve my understanding of the learnt theme?
- 4) What kind of help do I need?
- 5) What emotions did I have while learning a theme (or doing a particular activity)?

Alternative tasks were rarely offered: self-motivation letters, e-mails “from you in previous study term to you this study term”, feedback or list of recommendations, etc. The students had to submit their answers in English as a part of their home assignment for the next class through the Distedu (the platform for distant learning used in National University of “Kyiv-Mohyla Academy”).

Completing the task served several functions: improving students’ English fluency and writing skills (the learners knew their answers would not be graded in case of errors), developing metacognition, creative and critical thinking, increasing self-confidence, and decreasing the level of fear for making mistakes, etc. The educator got the possibility not only to track every single student’s progress, but to know about their emotions, preferred learning activities, or difficulties, consequently, to make changes in the classes structure and to provide needed support. It should be mentioned that only the teacher could access students’ journals and leave some feedback when it was requested. The tutor applied the reflective journaling practice in EFL classes from September 2020 to May 2021. While carrying out the experiment with 60 participants from the first year of university studies of different specialities, such as law, social science, social technologies, and IT, the author pursued several goals:

1. Teaching the students to express their thoughts and write well-structured paragraphs in English, which will eventually be estimated during the current and final tests;
2. Monitoring primarily such grammar issues as word order, verb tenses, sequence of tenses, singular/plural forms, adjectives’/adverbs’ degrees of comparison etc., aiming at spotting the gaps existing in the previously gained knowledge;
3. Prompting the students’ ability to self-actualization and self-reflection that might contribute to improved quality of learning and overall academic achievements;
4. Adjusting the learning process and classes structure to the reported in reflective journals learners’ needs, skills, abilities, and preferences;

5. Making the learners involved in planning and creating mutually beneficial classes, establishing collectively the rules to follow, thus sharing the responsibility for the achievement and discipline;
6. Improving communication, interaction, and collaboration between the teacher and students.

So, the general results of the method's usage in EFL classes would be beneficial for students' academic achievements.

Results

The author obtains the following results:

1. Continuous written reflection about the progress, challenges, and emotional state led to improvement of the students' writing skills. The essay-like comments showed a strong pattern of progression, when the first ones lacked structure, coherence, and grammar order, the final ones appeared to be significantly better in vocabulary choice, grammar patterns, structure, and content. The results of every next current or final test showed an increase in the English language fluency with the reduction of the number of grammar mistakes by one-third (particularly regarding the Verb Tenses, Prepositions and Conditional sections). It was detected that after eight months of the English classes, which included the post-class reflective journaling exercises, the total achievements were increased by 5%, understanding of the theme of "verb tenses" was improved by almost 25%, "word order" – by 21%.

2. Students' self-actualization was expressed in emphasizing the themes and activities, which were admitted to be difficult, and further meaningful work with the weaknesses, altogether, led to the improvement of total academic achievement results. Thus, no student got an unsatisfactory grade; the percentage of the students with grades B and C at the end of the course increased by 15 and 20% respectively compared to results in the first term of studies.

3. Reflective journaling activity partly helped to overcome difficulties with the assessment of students' class participation that was obligatory according to the course requirements. At the Internet-dependent video conferencing, some failures used to occur regularly, and it would not be fair to punish students for any

force-majeures issues they could not manage. Therefore, reflective journaling could compensate unsatisfactory learners' participation caused by technical problems or even their absence during synchronous meetings with the teacher. The obtained asynchronously knowledge could be demonstrated and graded in post-class comments.

4. The analysis of the students' reflections in journals allowed the author to identify drawbacks in the online learning process, to react and make changes immediately in class structures or even curriculum, to provide appropriate support, to apply an individual approach to every student. Although reading reflective journals was a time-consuming activity for the tutor, awareness of the situation on the other side of the screen stimulated the teachers' professional growth.

Discussion of the results

The positive effect of the reflective journaling method introduction into the diverse disciplines and forms of teaching them was noticed. Based on the outcomes of the research performed, reflection splits into a self-reflection (when a student perceives their own progress) and a teacher-guided reflection (when a student perceives their own progress through the teachers' feedback). The procedure of reflective journaling is recommended to be introduced in post-class activities and attributed to the status of a regular activity, which presupposes filling in a special form (questionnaire, diary, Google forms, special tools of university platforms for distance learning, etc.), that can either be a universal standard or vary depending on a discipline type. The author regards the implementation of the reflective learning metastrategy as a successful one, which resulted in improved academic achievement. If analysed separately, all the stages of the experiment were beneficial for both the educator and the learners. Regular reflective journaling mastered the vocabulary and grammar usage together with training the writing skills. It is worth noting that EFL classes do not include only the writing component, but the listening, reading and speaking ones, the evaluation of which resulted in grading the students' achievements. So, why did the writing drills result in overall academic improvement, even in other activities, which were not trained by reflection journaling exercises?

The continuous personal metacognitive work might serve a crucial role together with self-actualization (both learners' and educators'). The reflection journaling exercises taught students to analyse the course themes, to find out their weaknesses

in knowledge and abilities, to identify gaps that require more attention, and, finally, to become more determined in the studies, taking the responsibility for the results onto themselves. The shift from the pattern *“an educator must teach me, and I will learn what he/she teaches”* to the new one *“I am taught and I learn whatever I need and whatever I lack during synchronous or asynchronous classes”* resulted in a higher level of self-discipline, learning maturity, and motivation of the students. As a result, the question of receiving an unsatisfactory grade was not even considered in the study term, as the students were highly interested in personal and professional growth. Regular monthly rewards from the teacher for the best reflection, the possibility to compete and to read the comments of peers (without mentioning the students' names and groups) stimulated the learners to perform better next time. The author suggests that the outcomes of filling in the reflection form contributed to conscious learning that meant students' deeper understanding of what they study, why they study, and how they study. The learner as a main figure of the education process managed the learning, with the tutor being a powerful tool in student-driven learning. That fact led to another perception of the educator's primary roles giving priority to an educator as a planner of the education process, manager, instructor, facilitator, mentor, coach, not a teacher. Therefore, the students' reflective journaling practice helped the participants of the learning experiment reassess the university studies, adjust to online classes and get their academic benefits in the hard times caused by the Covid-19 pandemic.

Conclusions

When the modern world faced all the quarantine and lockdown difficulties and the remote mode of education process turned from a previously optional issue to current compulsory reality, traditional teaching methods at higher education establishments had to be transformed to keep students involved and motivated in making academic progress. Reflective journaling exercises have proved their effectiveness as they potentially:

- a) ease teacher-student communication in the non-stable virtual environment;
- b) improve students' metacognitive and self-actualization abilities;
- c) track the learning process and thus help educators and learners adapt quicker to current needs and available possibilities;
- d) identify strengths and weaknesses;
- e) master creativity and critical thinking patterns;
- f) eliminate the fear of making mistakes;

- g) enforce confidence;
- h) improve students' academic achievements.

Both self-reflection and teacher-guided reflection (which gradually is transforming into self-reflection) result in breaking the psychological and linguistic barriers by learners. The improvement of academic achievements by 15-20% have been staying for an eight-month term. The results are supposed to be even better after a longer period of journaling practice, as the adaptation of the first-year students to university life in September needed some time and efforts. Judging by the results obtained after the first year full of uncertainty and questions, the reflective journaling proved to be worth being implemented into university courses.

References

- Al-Tamimi A., Shuib M. (2009). Motivation and attitudes towards learning English: A study of petroleum engineering undergraduates at Hadhramout University of Sciences and Technology. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 9.2. Retrieved from: <https://doi.org/10.17576/gema-2015-1501-02>
- Breyer Y. (2009). Learning and teaching with corpora: Reflections by student teachers. *Computer assisted language learning*, 22.2, pp. 153-172. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/09588220902778328>
- Cowan J. (2006). On becoming an innovative university teacher: Reflection in action. *McGraw-Hill Education (UK)*. 228 p.
- Demydovych O. (2019). Osoblyvosti formuvannya metakohnityvnoyi kompetentnosti u studentiv nemovnykh spetsial'nostey u protsesi vyvchennya inozemnoyi movy. [Peculiarities of metacognitive competence development of non-linguistic specialties in English language classes]. in: *Psykhologichnyy chasopys*, ISSN 2414-0023, Vol. 5/8/2019, pp. 220-232. Retrieved from: <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.8.14> (in Ukrainian).
- Dubinsky J. (2006). The role of reflection in service learning. *Business Communication Quarterly*, 69.3, pp. 306-311. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/108056990606900308>
- Gattegno C. (2010). The common sense of teaching foreign languages. *Educational Solutions World*. Retrieved from: <https://doi.org/10.2307/3585741>
- Halbach A. (2000). Finding out about students' learning strategies by looking at their diaries: A case study. *System*, 28.1, pp. 85-96. Retrieved from: [https://doi.org/10.1016/s0346-251x\(99\)00062-7](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(99)00062-7)

- Khongput S. (2020). Metastrategies Used by EFL Students in Learning English Writing: Self-Reflection. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*. Vol. 13.2, pp. 93-104.
- Klimova B. (2015). Diary writing as a tool for students' self-reflection and teacher's feedback in the course of academic writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 197, pp. 549-553. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.189>
- Lymar L. (2020). Social Skills and Medical Youth of Ukraine: a Leadership Overview. In: *5th International Conference on Social, Economic, and Academic Leadership (ICSEALV 2019)*. Atlantis Press, pp. 166-170. Retrieved from: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.191221.194>
- Mynard J. (2008). A blog as a tool for reflection for English language learners. *The Philippine ESL Journal*, 1.1, pp. 77-90.
- Nguyen H.T.T. (2020). Communication Skills and Reflection Practice in Smart English Teaching and Learning Environment: A Case Study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(17). pp. 221-237. Retrieved from: <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i17.15235>
- Pascarella E., Terenzini P. (1991). How college affects students: Findings and insights from twenty years of research. Jossey-Bass Inc., Publishers, PO Box 44305, San Francisco, CA 94144-4305 (ISBN-1-55542-304-3). Retrieved from: <https://doi.org/10.14426/jsaa.v2i2.70>
- Porto M. (2007). Learning diaries in the English as a foreign language classroom: A tool for accessing learners' perceptions of lessons and developing learner autonomy and reflection. *Foreign Language Annals*, 40.4, pp. 672-696. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02887.x>
- Saadat Z. (2020). Teaching Foreign Languages with Interactive Methods. *International Engineering Journal for Research & Development*, 5.1, pp. 5-15.
- Tang C. (2002). Reflective diaries as a means of facilitating and assessing reflection. In: *Quality conversations: Proceedings of the 29th HERDSA Annual Conference Perth*, p. 7-10.
- Yesilbursa A. (2011). Reflection at the interface of theory and practice: An analysis of pre-service English language teachers' written reflections. *Australian Journal of Teacher Education*, 36.3: pp. 5-11. Retrieved from: <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.5>

Valeriy Cheshuk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9799-3752>

v.cheshuk@gmail.com

Scientific-Research Center for Continuous Professional Development
Bogomolets National Medical University (Ukraine, Kyiv)

Ievgen Cheshuk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8063-2141>

evcheshuk@gmail.com

Bogomolets National Medical University (Ukraine, Kyiv)

Iryna Mogilevkina

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8426-3841>

imogilevkina@gmail.com

Bogomolets National Medical University (Ukraine, Kyiv)

**PSYCHOMETRIC ANALYSIS
OF MULTIPLE CHOICE QUESTIONS
IN MEDICAL SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL
DEVELOPMENT DISTANT LEARNING ASSESSMENT**

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5275284>

Introduction. Multiple-choice questions (MCQs) are most often used to assess the effectiveness and quality of learning, especially during distance learning. The problem with multiple-choice questions is incorrect tests.

Purpose. The overall aim of the study was to analyze the psychometric characteristics of the two control surveys (CSs) using MCQs, to check for defects, to evaluate the assessment tools and to develop recommendations for improvement.

Methods. CAs were conducted as an asynchronous component of distance learning for 380 course participants during 2017-2019. The training was conducted on the university platform "Neuron", based on Moodle. Psychometric analysis, downloaded as a report on statistics for two CS, consisting of 15 (CS 1 – 374 participants) and 8 (CS 2 – 335 participants) MCQs. The ease index, random guessing score, discrimination index, correlation coefficient were calculated for different MCQs, the power of distractors was estimated. Descriptive statistics were used. After the normality test, the data were presented as averages with 95% CI. The difference was considered significant if $p < 0.05$ when using the appropriate test.

Conclusion. Psychometric analysis of MCQs helps to measure the quality of the assessment. MCQs included in the CS require careful review. Special efforts should be made to ensure that all MCQs meet standard criteria. Distractors need careful review and improvement. Rechecking them is important to prevent technical errors. It is important to analyze the psychometric indicators of MCQs after each course to improve the quality of courses for teachers of medicine.

Keywords: psychometric analysis, multiple-choice questions, distance learning, learning assessment, medical education.

ПСИХОМЕТРИЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ІЗ МНОЖИННИМ ВИБОРОМ (ТЗМВ) ДЛЯ ОЦІНКИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Вступ. Тестові завдання з множинним вибором (ТЗМВ) найбільш часто використовуються для оцінки ефективності та якості навчання,

особливо в під час дистанційного навчання. Проблема тестових завдань множинного вибору – це некоректні тести.

Мета. Загальною метою дослідження було проаналізувати психометричні характеристики двох контрольних опитувань (КО) за допомогою ТЗМВ, перевірити наявність дефектів, щоб оцінити інструменти оцінки та розробити рекомендації щодо вдосконалення.

Методи. КО проводились як асинхронний компонент дистанційного навчання для 380 учасників курсів протягом 2017–2019 років. Навчання проводилось на університетській платформі "Нейрон", на базі Moodle. Психометричний аналіз, завантажений як звіт про статистику для двох КО, що складались із 15 (КО 1 – 374 учасник) та 8 (КО 2 – 335 учасників) ТЗМВ. На різні ТЗМВ розраховувались індекс легкості, випадковий бал вгадування, індекс дискримінації, коефіцієнт кореляції, була оцінена потужність дистракторів. Була застосована описова статистика. Після тесту на нормальність дані були представлені як середні з 95% ДІ. Різниця вважалася суттєвою, якщо $p < 0,05$ при застосуванні відповідного тесту.

Висновки. Психометричний аналіз ТЗМВ допомагає виміряти якість проведеної оцінки. ТЗМВ, що включені в КО, потребують ретельного перегляду. Слід докласти особливих зусиль, щоб всі ТЗМВ відповідати стандартним критеріям. Дистрактори потребують ретельного перегляду та вдосконалення. Повторна перевірка їх є важливою для запобігання технічним помилкам. Важливо проаналізувати психометричні показники ТЗМВ після кожного курсу, щоб поліпшити якість курсів для вчителів в галузі медицини.

Ключові слова: психометричний аналіз, тестові завдання із множинним вибором, дистанційне навчання, оцінювання навчання, медична освіта.

Вступ

Тестові завдання з множинним вибором (ТЗМВ) – інструмент, що найбільш часто використовуються для оцінки ефективності та якості навчання учасників курсу (Burton, 2005). Цей інструмент набуває особливо великого значення під час дистанційного навчання. Проте є негативні сторони використання ТЗМВ. Проблема тестових завдань множинного вибору – це некоректні тести (Downing, 2002). Неякісні тести є неефективними та невалідними, це викликано тим, що вони є занадто простими, занадто важкими або занадто заплутаними (Downing, 2005). Було виявлено, що близько половини тестів множинного вибору (ТЗМВ) не відповідають стандартам якості, що може суттєво вплинути як на результат навчання учасників курсу, так і на досягнення цілей викладання (Omer, Abdulrahim, Albalawi 2016; Tarrant, Knierim, Hayes, Ware, 2006; DiBattista, Kurzawa, 2011). Психометричний аналіз результатів оцінювання дає інформацію про загальну якість оцінки та якість її елементів (Zimmerman, Williams, 2003; Haladyna, Downing, Rodriguez, 2002). Використання ТЗМВ під час курсів підвищення кваліфікації для викладачів-медиків є важливою складовою стратегії оцінювання. Оскільки університет відповідає за професійний розвиток викладацького складу, якість такої оцінки повинна бути під пильним наглядом.

Обґрунтування та мета

Під час довготривалого навчального курсу для науково-педагогічних працівників вищих медичних закладів, а саме викладачів медичного факультету, що проводився з 2017 року в НМУ імені О.О. Богомольця, в якості оцінки курсу було застосовано дев'ять контрольних опитувань (КО) за допомогою ТЗМВ, зосереджених на конкретних навчальних цілях з використанням 96 тестових завдань як компонентів оцінки курсу. Психометричний аналіз ТЗМВ, що використовувались під час курсу, був важливим інструментом для аналізу та гарантування якості професійного розвитку тих, хто буде відповідати за підготовку майбутніх лікарів.

Загальною метою дослідження було проаналізувати психометричні характеристики двох контрольних опитувань (КО) за допомогою ТЗМВ, розглядаючи показники на рівні оцінки та рівні тестових завдань, та перевіряти наявність дефектів, щоб оцінити інструменти оцінки та розробити рекомендації щодо вдосконалення.

Методи

КО проводились як асинхронний компонент дистанційного навчання для 380 учасників курсів протягом 2017-2019 років. Навчання проводилось на університетській платформі "Нейрон", розробленій на базі системи управління навчанням Moodle (Quiz statistics..., Moodle). Психометричний аналіз, завантажений як звіт про статистику для двох КО, що складались із 15 (КО 1 – 374 учасник) та 8 (КО 2 – 335 учасників) ТЗМВ.

Кількісне описове дослідження було проведене для оцінки частоти дефектів, що містять ТЗМВ двох контрольних опитувань. На основі документу "Assessment in Higher Education: Professional Development for Teachers. Multiple Choice Questions – Checklist" (An EUR MOOC created by Risbo) (Assessment..., COURSE.ORG) всі ТЗМВ були проаналізовані та розподілені на дві групи. Некоректні тести містили одне або кілька порушень керівних принципів написання ТЗМВ, а стандартні тести не містили жодного порушення цих вказівок.

Дані аналізували на рівні оцінки: середня оцінка, медіана, стандартне відхилення. За допомогою Chronbach Alpha, як коефіцієнту внутрішньої узгодженості, вимірювали, чи ТЗМВ тестували в основному однакову інформацію в КО. Коефіцієнт помилок оцінював, наскільки випадкові зміни вплинули на зміни в оцінках. Стандартна похибка вимірювала випадкові зміни в кожному тестовому рейтингу.

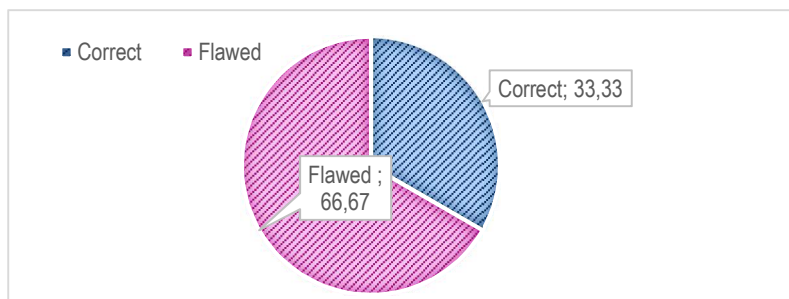
На різні ТЗМВ розраховувались Індекс легкості, або Складність ТЗМВ (P-value), що представляє відсоток учасників, які правильно відповіли на питання зі стандартним відхиленням. Індекс легкості є зворотним показником складності. Випадковий бал вгадування – це оцінка балу, який учасники отримують, випадково відгадавши відповідь. Кореляцією між оцінкою для конкретного ТЗМВ та оцінкою всього КО поводили за допомогою індекса дискримінації, коефіцієнта кореляції. Ефективність дискримінації оцінювала, наскільки хорошим був показник дискримінації щодо складності ТЗМВ. Нарешті, була оцінена потужність дистракторів. A-value розраховувалось як відсоток учасників, які обрали альтернативу правильної відповіді. Ефективність дистракторів розраховувалась як кількість нефункціональних дистракторів на одне КО та кількість ТЗМВ з нефункціональними дистракторами (НФД) (Rehnam, Aslam, Hassan, 2018). Відсоток ТЗМВ, що потрапляють у різні категорії P-value та індексу дискримінації був визначений.

Була застосована описова статистика. Після тесту на нормальність дані були представлені як середні з 95% ДІ. Різниця вважалася суттєвою, якщо $p < 0,05$ при застосуванні відповідного тесту.

Результати

Жодне ТЗМВ з двох КО не відповідало усім критеріям якості. Найбільшою проблемою була відсутність посилань у питаннях для надання контекстної інформації, тому цей критерій був виключений з подальшого аналізу. Сім із восьми ТЗМВ у КО 2 були не тестами множинного вибору, а тестами множинно-множинного вибору, і тому не відповідали директиві "одна відповідь на 100% правильна". У той же час оцінка розподілялася порівну між правильними альтернативами і було прийнято рішення розглядати ситуацію не як порушення якості. Таким чином, у КО 2 не було некоректних тестів. Серед 15 ТЗМВ КО 1 лише 33.3% були коректними, тоді як 66.7% мали недоліки (Рис. 1). 53.3% ТЗМВ мали порушення тіла тесту, тоді як 40.0% – порушення в розділі альтернативи відповідей (Рис. 2–4).

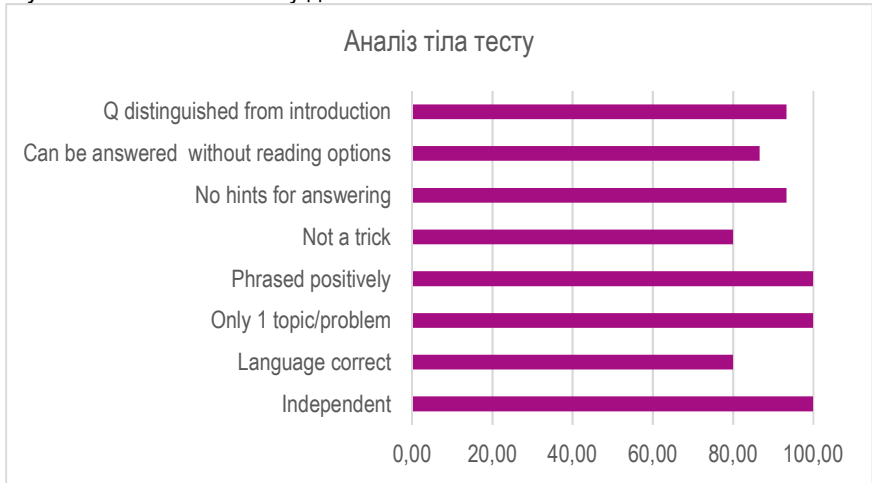
Рисунок 1. Некоректні тести серед 15 ТЗМІ КО 1.



Джерело: власна розробка.

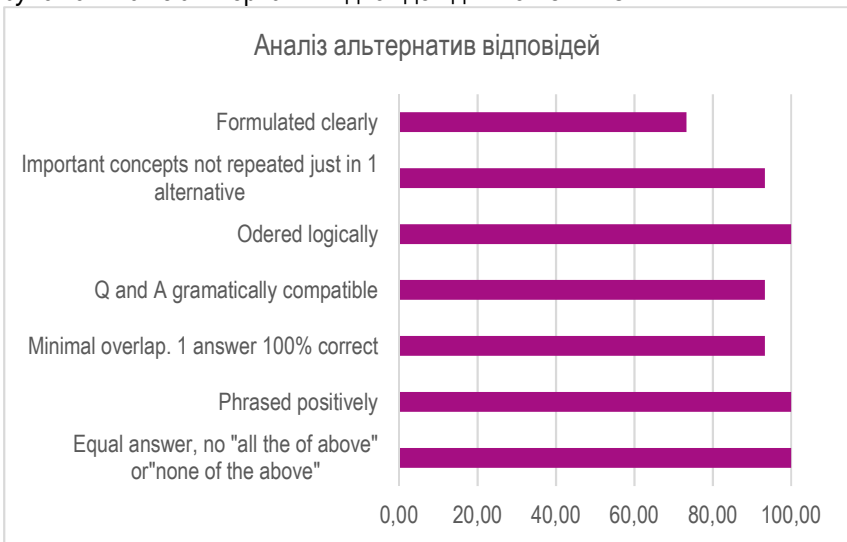
Отримані дані показали високий середній бал для обох КО. 85.33% для КО 1 та 75.8% для КО 2. Коефіцієнт внутрішньої узгодженості для найкращої спроби (альфа Кронбаха) становив 0.873 та 0.718 відповідно. Порівняння альфа Кронбаха в двох КО показало різницю 0.155, стандартну похибку різниці 0.030 та 95% ДІ 0.096 – 0.214, $Z = 5.065$, $p < 0.0001$.

Рисунок 2. Аналіз тіла тесту для 15 ТЗМІ КО 1.



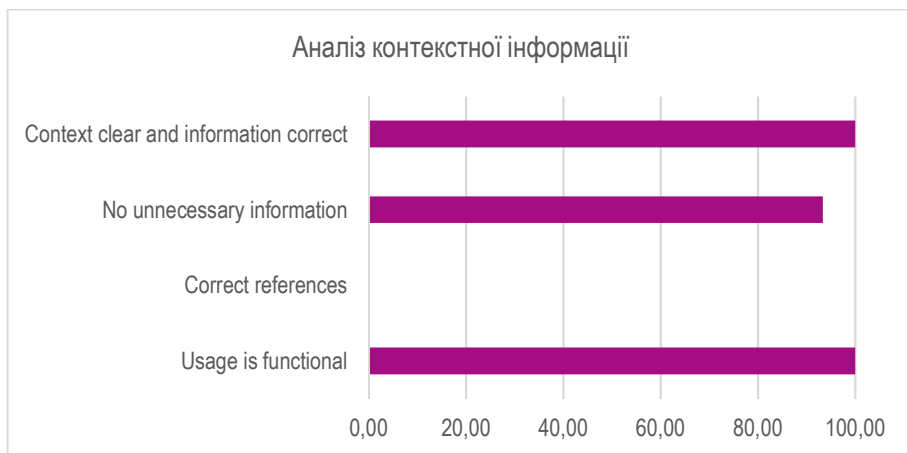
Джерело: власна розробка.

Рисунок 3. Аналіз альтернатив відповідей для 15 ТЗМІ КО 1.



Джерело: власна розробка.

Рисунок 4. Аналіз контекстної інформації для 15 ТЗМІ КО 1.



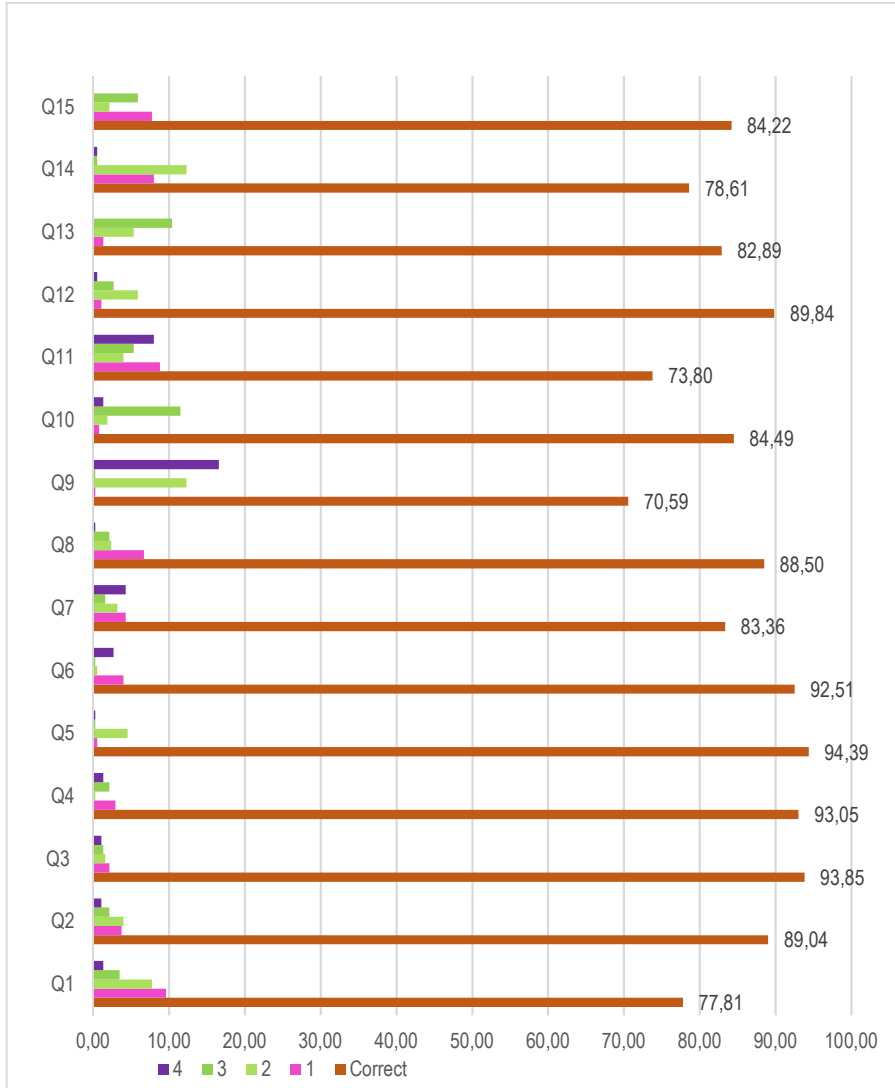
Джерело: власна розробка.

Середнє значення P-value для КО 1 становило 85.33% (95% ДІ від 81.22 до 89.43), а для КО 2 становило 75.80% (95% ДІ від 59.95 до 91.65) без різниці за тестом Wilcoxon ($Z = -1.259$, $p = 0.2081$). 100% ТМВ у КО 1 були пов'язані з категорією "занадто просто" (складність ТЗМВ > 70%), а у КО 2 75% ТЗМВ були "занадто легкими", тоді як 25% були у категорії "прийнятно" (складність тестів 30-70%).

Індекс дискримінації становив 0.52 (95% ДІ від 0.46 до 0.58) для КО 1 та 0.42 (95% ДІ від 0.30 до 0.53) для КО 2, $Z = -1.775$, $p = 0.0759$. Він був віднесений до категорії відмінних (>0.35) для 93.3% ТЗМВ у КО 1 та 75% ТМВ у КО 2.

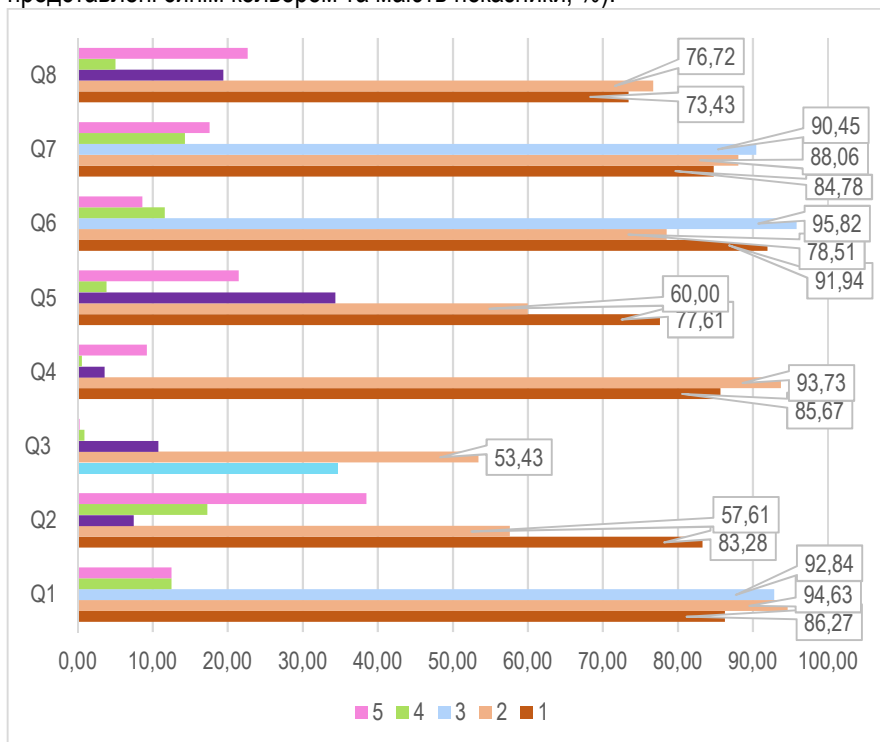
Всього було проаналізовано 58 дистракторів для КО1 та 22 для КО 2 (Рис. 5-6). Тільки 27.59% дистракторів були функціональними у КО 1 та 77.27% у КО 2, що свідчить про ефективність дистракторів.

Рисунок 5. Ефективність дистракторів для 15 ТЗМІ КО 1 (коректні відповіді представлені синім кольором та мають показники, %)



Джерело: власна розробка.

Рисунок 6. Ефективність дистракторів для 8 ТЗМІ КО 2 (коректні відповіді представлені синім кольором та мають показники, %).



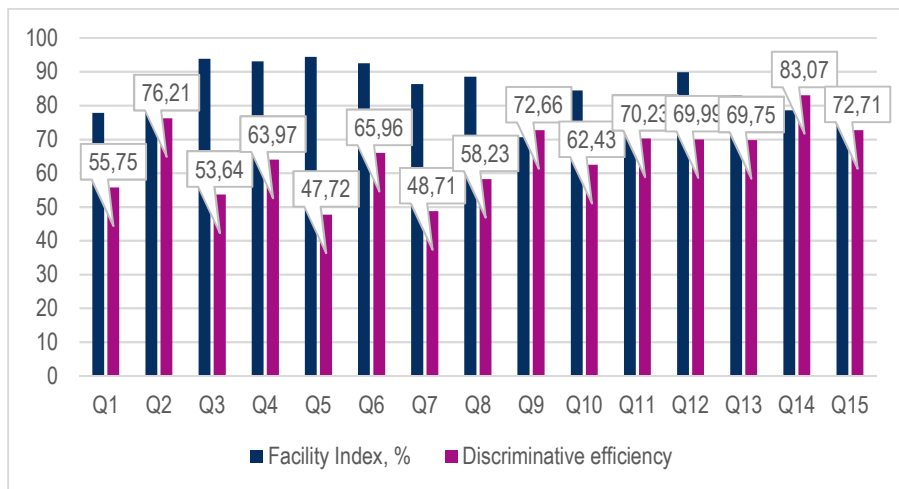
Джерело: власна розробка.

У КО 1 не було ТЗМВ без НФД, тоді як КО 2 мало 62.5% ТЗМВ, де всі дистрактори були функціональними. Один НФД був знайдений у 13% ТЗМВ КО 1 та у 12.5% ТЗМВ КО 2. 20% ТЗМВ КО 1 та 25% у КО 2 мали два НФД. Більше 60% ТЗМВ у КО 1 мали три (26.67%) або чотири (40%) НФД.

Була встановлена суттєва різниця між КО щодо ефективності дискримінації: 64.73% (95% ДІ 59.05 – 70.42) для КО 1 та 52.44% (95% ДІ 40.57 – 64.31) для КО 2 ($Z = -2.098$, $p = 0.0359$).

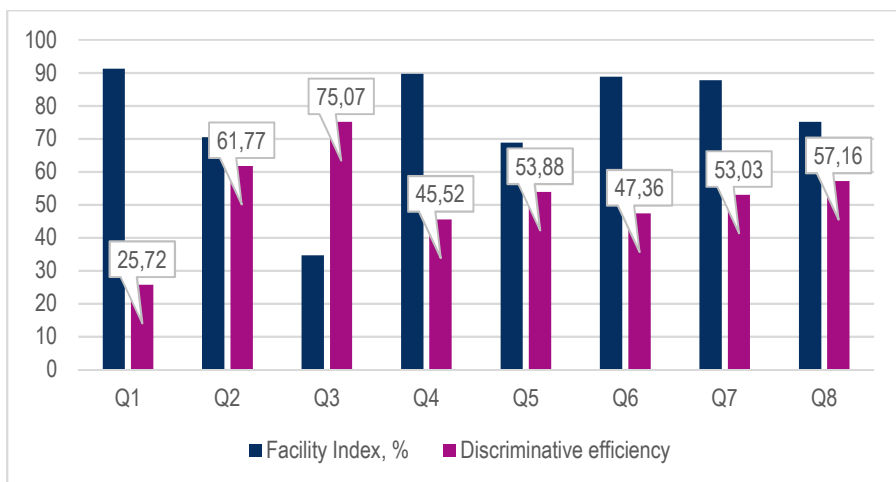
Інформація щодо ефективності дискримінації ТЗМВ представлена на рисунках 7 та 8.

Рисунок 7. Индекс легкості та ефективності дискримінації ТЗМВ КО 1.



Джерело: власна розробка.

Рисунок 8. Индекс легкості та ефективності дискримінації ТЗМВ КО 2.



Джерело: власна розробка.

Технічна помилка була виявлена у КО 2, коли неправильна відповідь була позначена як правильна для одного ТЗМВ. Це могло суттєво вплинути на ефективність дискримінації.

Обговорення

Підготовка ТЗМВ для контролю та оцінювання курсу це особливо відповідальна частина педагогічного навчання. Цей процес повинен бути колективним, із аналізом помилок та рецензуванням. Важливим є динамічна корекція змісту ТЗМВ до змін в структурі курсу навчання. Оновлення навчального матеріалу сьогодні здійснюється постійно і тому важливо щоб ТЗМВ теж своєчасно були оновлені. Якість ТЗМВ залежить від досвіду викладачів, які здійснюють підготовку їх, тому на якість ТЗМВ вплине той аргумент, що розробку їх повинні здійснювати найбільш досвідчені викладачі. Окремим дискусійним питанням є створення ТЗМВ з негативним питанням або питанням виключення правильних відповідей і виявлення неправильної відповіді. Багатьма вітчизняними авторами вважається некоректно і не доцільно створення таких контрольних тестових завдань через те що така структура може заплутувати курсантів, а головне втрачається мета – засвоєння правильних даних. Проте в багатьох закордонних тестових завданнях не вважається що це заплутує і негативна інформація теж має значення.

Висновки

Психометричний аналіз ТЗМВ допомагає виміряти якість проведеної оцінки. ТЗМВ, що включені в КО, потребують ретельного перегляду, щоб поліпшити їх якість. Слід докласти особливих зусиль, щоб всі ТЗМВ відповідати стандартним критеріям на рівні тесту, включаючи тіло тесту, альтернативні відповіді, а також контекстну інформацію. Дистрактори потребують ретельного перегляду та вдосконалення. Повторна перевірка їх є важливою для запобігання технічним помилкам. Важливо проаналізувати психометричні показники ТЗМВ після кожного курсу, щоб поліпшити якість курсів для вчителів у галузі медицини.

References

Assessment in Higher Education: Professional Development for Teachers. Multiple Choice Questions – Checklist (An EUR MOOC created by Risbo).

- COURSEERA.ORG. Retrieved from: <https://www.coursera.org/learn/assessment-higher-education>
- Bulach I., Mruha M. (2006). Stvoryuyemo yakisnyy test. Kyiv: Mayster klas, 160 p.
- Burton Richard F. (2005) Multiple-choice and true/false tests: myths and misapprehensions, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30:1, 65-72, DOI:10.1080/0260293042003243904
- DiBattista D., Kurzawa L. (2011). Examination of the Quality of Multiple-choice Items on Classroom Tests, *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning: Vol. 2: Iss. 2, Article 4*. DOI: <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rceca.2011.2.4>.
- Downing S.M. (2005). The effects of violating standard item writing principles on tests and students: the consequences of using flawed test items on achievement examinations in medical education. *Advanced Health Sciences Education*, 10(2):133-43. DOI: 10.1007/s10459-004-4019-5. PMID: 16078098.
- Downing S.M. (2002). Construct-irrelevant variance and flawed test questions: Do multiple-choice item-writing principles make any difference? *Academic Medicine*, Oct; 77(10 Suppl): S103-4. DOI: 10.1097/00001888-200210001-00032. PMID: 12377719.
- Haladyna T.M., Downing S.M., & Rodriguez, M. C. (2002). A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment. *Applied Measurement in Education*, 15(3), 309–334. Retrieved from: https://doi.org/10.1207/S15324818AME1503_5
- Kuchar L., Serhijenko V. (2010). Konstruyuvannya testiv. Lutsk, 182 p. (in Ukrainian).
- Omer A., Abdulrahim M., Albalawi I. (2016). Flawed multiple-choice questions put on the scale: What is their impact on students' achievement in a final undergraduate surgical examination? *Journal of Health Specialties*, 4, 270-275.
- Quiz statistics calculation. *Moodle*. Retrieved from: https://docs.moodle.org/dev/Quiz_statistics_calculations#Quizzes_that_allow_multiple_attempts
- Rehnam A., Aslam A., Hassan S.H. (2018). Item analysis of multiple choice questions. *Pakistan Oral & Dental Journal*, 38(2), 291-3.
- Tarrant M, Knierim A, Hayes S.K, Ware J. (2006). The frequency of item writing flaws in multiple-choice questions used in high stakes nursing assessments. *Nurse Education in Practice*, Vol. 6, Iss. 6, December 2006, pp. 354-363. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2006.07.002>.
- Zimmerman D.W., Williams R.H. (2003). A New Look at the Influence of Guessing on the Reliability of Multiple-Choice Tests. *Applied Psychological Measurement*, 27(5), 357–371. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/0146621603254799>

Mykola Khaitovych

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6412-3243>

Bogomolets National Medical University (Ukraine, Kyiv)

Viktoriia Potaskalova

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6255-7213>

Bogomolets National Medical University (Ukraine, Kyiv)

Inna Afanasieva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2759-3948>

afanasevainna@meta.ua

Bogomolets National Medical University (Ukraine, Kyiv)

ONLINE STUDY AT THE MEDICAL UNIVERSITY IN THE CONVENTION OF THE COVID-19 PANDEMIC: IMPRESSION OF STUDENTS

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5275324>

One of the modern forms of teaching is online learning.

Purpose: to set the ratio of students to distance education.

Research methods. A questionnaire with 20 statements and 5 answer options from "Strongly agree (to)" to "Strongly disagree (to)" was developed. The questionnaire was conducted through a form on the Internet, which was reported to senior students of the Medical University. 285 students took the survey in 6 days.

The results of the study show the ambiguity of the attitude of medical university students to distance learning. Among the advantages of distance learning should be noted that it "creates a comfortable learning at home"; "Saves time on moving" and "reduces the cost of moving, etc."; "Provides the optimal rate of assimilation of the material"; "Provides the best conditions for planning the agenda"; "Provides an individual choice of information resources"; "Creates conditions for learning at a convenient time"; "Reduces the stress of classroom learning"; "Improves the level of communication with the teacher." Among the disadvantages of distance learning: "often problematic due to poor Internet access"; "Forces to learn additional computer programs"; "Does not allow to develop communication skills with patients"; "Deprives of live communication with classmates and teachers"; "Combined with insufficient team (group) work on tasks" restricts the acquisition of practical skills".

Students of the Faculty of Pharmacy differed significantly from students of the Faculty of Medicine and Dentistry in that they more often claimed that distance learning "improves the level of communication with the teacher"; "Reduces the stress of classroom learning"; "Provides the optimal rate of assimilation of the material"; "Creates conditions for learning at a convenient time"; "Forces you to learn additional computer programs". Group I students were more concerned that distance learning "does not allow the development of communication skills with patients"; "Restricts the acquisition of practical skills".

Conclusions. Most students support distance education and point out that its components should become mandatory in the classroom. Students like a comfortable learning environment, distance learning is more economical, reduces stress and improves communication with teachers. At the same time, medical students, in contrast to pharmaceutical students, are concerned about acquiring communication skills with patients, gaining practical skills.

Keywords: COVID-19, online training, medical university.

ОНЛАЙН НАВЧАННЯ У МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19 ОЧИМА СТУДЕНТІВ

Однією з сучасним форм викладання є інтернет-навчання.

Мета роботи – встановити відношення студентів до дистанційного навчання.

Методи дослідження. Розроблено анкету з 20 тверджень і 5 варіантів відповіді від "Повністю згоден (на)" до "Повністю не згоден (на)". Анкетування здійснювалось через форму в мережі інтернет, про що було повідомлено студентів старших курсів Національного медичного університету імені О.О.Богомольця. Анкетування пройшли 285 студентів за 6 днів.

Результати дослідження показують неоднозначність відношення студентів медичного університету до дистанційного навчання. Серед переваг дистанційного навчання слід зазначити те, що воно "створює комфортне навчання в домашніх умовах"; "економить час на переїзди" та "зменшує витрати на переїзди тощо"; "забезпечує оптимальний темп засвоєння матеріалу"; "забезпечує кращі умови для планування розпорядку дня"; "забезпечує індивідуальний вибір інформаційних ресурсів"; "створює умови для навчання у зручний час"; "знижує стрес від аудиторного навчання"; "покращує рівень комунікації із викладачем". Серед недоліків дистанційного навчання: "часто проблематичне через слабкий інтернет-доступ"; "змушує засвоювати додатково комп'ютерні програми"; "не дозволяє розвивати навички спілкування із пацієнтами"; "позбавляє живого спілкування із однокурсниками і викладачами"; "поєднується із недостатньою командною (груповою) роботою над завданнями", "обмежує в здобутті практичних навичок".

Студентів фармацевтичного факультету суттєво відрізняло від студентів медичного і стоматологічного факультетів те, що вони частіше стверджували, що дистанційне навчання "покрощує рівень комунікації із викладачем"; "знижує стрес від аудиторного навчання"; "забезпечує оптимальний темп засвоєння матеріалу"; "створює умови для навчання у зручний час"; "змушує засвоювати додатково комп'ютерні програми". Студенти І групи більше виявляли занепокоєння, що дистанційне навчання "не дозволяє розвивати навички спілкування із пацієнтами"; "обмежує в здобутті практичних навичок".

Висновки. Більшість студентів підтримує дистанційну освіту і вказує на те, що її компоненти повинні стати обов'язковими при проведенні аудиторного навчання. Студентам подобається комфортне навчальне середовище, дистанційне навчання є більш економічним, знижує стрес і покращує рівень комунікації із викладачами. У той же час студенти медичних факультетів на відміну від студентів фармацевтичного факультету, виявляють занепокоєння щодо отримання навичок спілкування із пацієнтами, здобуття практичних навичок.

Ключові слова: COVID-19, онлайн-навчання, медичний університет.

Вступ

В останні кілька десятиліть, завдяки впровадженню супутникової технології та інтернету стало активно розвиватись інтернет-навчання. Так, в США ще у 2015 році воно охоплювало майже третину (29,7%) всіх студентів (El-Najjar, 2018). Інтернет-навчання можна визначити як інструкцію, що передається на цифровому пристрої, призначеному для підтримки навчання і є різновидом електронного навчання. Як відомо, електронне навчання включає комп'ютерний (наприклад, цифрове відео, використання планшетів, проекторів тощо) процес навчання, який пов'язує цифровий вміст, системні адміністрації та підтримку взаємодії студентів та викладачів (Eze, 2020).

Локдаун внаслідок пандемії COVID-19 став причиною закриття навчальних закладів у багатьох країнах світу. Тому в університетах дистанційне (онлайн)

навчання стало практично єдиним можливим (Oyediran, 2020, p. 05457; Khanna, 2020). ЮНЕСКО заявила, що онлайн-навчання може допомогти зупинити поширення вірусу, оскільки дозволяє уникати прямої взаємодії між людьми. ЮНЕСКО додатково надала перелік безкоштовних освітніх платформ та ресурсів, які можна використовувати для онлайн-навчання відповідно до потреб кожного навчального закладу, забезпечуючи соціальну допомогу та взаємодію під час їх закриття (Ferre, 2020).

Однак, вважається, що дистанційне навчання фізично віддаляє студентів та викладачів в процесі навчання (Encyclopedia Britannica, 2016), до того ж потребує використання специфічних технологій та технічних пристроїв для полегшення контакту онлайн як між викладачами та студентами, так і для спілкування викладачів з приводу робочих питань і для можливості обмінюватись інформацією в студентських групах (Klein, 2020). Для успішного використання онлайн сервісами необхідно стабільне інтернет з'єднання із швидкістю близько 56 К (Al-Tamimi, 2003). Існуючі на сьогодні школи та вищі, які мають спеціально розроблені програми для якісного проведення навчання за дистанційною формою освіти, володіють достатнім рівнем навичок серед викладачів та спрямовані на обмежений контингент учнів (Shah, 2016). Проте за умов примусового переходу на дистанційне навчання для всіх студентів існує ряд проблем, зокрема відсутність мотивації до навчання за нових умов, неготовність викладачів та нестача часу для навчання викладачів (Friedman, 2020).

У Національному медичному університеті імені О.О. Богомольця перехід із аудиторного на дистанційне навчання згідно наказу ректора відбувся у березні 2020 року. Дистанційне навчання було забезпечено застосуванням онлайн платформ, таких як, Zoom, Skype, Google Classroom тощо для читання лекцій, проведення практичних занять.

Мета. Оскільки є різні точки зору на те, як дистанційне навчання впливає на якість освіти, метою нашої роботи було встановити відношення до нього студентів.

Методи дослідження. Нами було розроблено анкету, яка включала 20 тверджень і 5 варіантів відповіді "Повністю згоден (на)", "Згоден (на)", "Не визначився (лась)", "Не згоден (на)", "Повністю не згоден (на)". Анкетування здійснювалось через форму в мережі інтернет, про що було повідомлено студентів старших курсів Національного медичного університету імені О.О. Богомольця. Форма була відкрита 6 днів з 29.01.2021 до 03.02.2021. Анкетування пройшли 285 студентів, які були поділені на 3 групи: 175 студентів

4-6 курсів медичних та стоматологічного факультету (I група), 34 студенти 4-5 курсів фармацевтичного факультету денної форми навчання (II група) та 81 студент 4-5 курсів фармацевтичного факультету заочної форми навчання (III група).

Статистична обробка результатів дослідження проводилась за допомогою ліцензійного офісного пакету Microsoft Excel 2010 та SPSS 22.3. Достовірність відмінності у частоті зустрінання признака визначали за χ^2 -квдрат. При значенні $P < 0,05$ результати вважали достовірними.

Результати дослідження: переваги та недоліки дистанційного навчання

Згідно даних, наведених у таблиці 1, серед переваг дистанційного навчання 88% студентів I групи, 100% студентів II групи та 84% студентів III групи зазначити те, що воно "створює комфортне навчання в домашніх умовах"; відповідно 100%, 100% та 78% "економить час на переїзди" та "зменшує витрати на переїзди тощо"; відповідно 63%, 71% та 77% – "забезпечує оптимальний темп засвоєння матеріалу"; відповідно 86%, 97% та 88% – "забезпечує кращі умови для планування розпорядку дня"; відповідно 94%, 82% та 79% – "забезпечує індивідуальний вибір інформаційних ресурсів"; відповідно 44%, 94% та 77% – "створює умови для навчання у зручний час"; відповідно 70%, 97% та 77% – "знижує стрес від аудиторного навчання"; відповідно 47%, 59% та 59% – "покрощує рівень комунікації із викладачем".

Серед недоліків дистанційного навчання 14% студентів I групи, 0% студентів II групи та 6% студентів III групи відмітили, що воно "ускладняється неготовністю більшості викладачів"; відповідно 25%, 18% та 36% – "часто проблематичне через слабкий інтернет-доступ"; відповідно 31%, 44% та 54% – "змушує засвоювати додатково комп'ютерні програми"; відповідно 75%, 41% та 22% – "не дозволяє розвивати навички спілкування із пацієнтами"; відповідно 53%, 41% та 49% – "позбавляє живого спілкування із однокурсниками і викладачами"; відповідно 27%, 24% та 36% – "поєднується із недостатньою командною (груповою) роботою над завданнями"; відповідно 59%, 12% та 38% – "обмежує в здобутті практичних навичок"; відповідно 29%, 26% та 22% – "негативно впливає на здоров'я внаслідок гіподинамії, тривалого перебування біля комп'ютера тощо"; відповідно 29%, 15% та 25% – "асоціюється із необ'єктивним контролем знань і навичок".

Таблиця 1. Результати анкетування студентів щодо їх відношення до дистанційного навчання.

Згодні чи цілковито згодні із твердженням "Дистанційне навчання ..."	Частота відповідей студентів					
	I група (n=175)		II група (n=34)		III група (n=81)	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
покращує рівень комунікації із викладачем	82	47*	20	59	48	59
ускладнюється неготовністю більшості викладачів	25	14*	0	0	5	6
створює комфортне навчання в домашніх умовах	154	88	34	100	68	84
знижує стрес від аудиторного навчання	122	70*	33	97**	62	77
забезпечує оптимальний темп засвоєння матеріалу	110	63*	24	71	62	77
забезпечує кращі умови для планування розпорядку дня	151	86	33	97	71	88
позбавляє живого спілкування із однокурсниками і викладачами	93	53	14	41	40	49
негативно впливає на здоров'я (гіподинамія, тривале перебування біля комп'ютера тощо)	51	29	9	26	18	22
обмежує в здобутті практичних навичок	103	59*	4	12**	31	38
поєднується із недостатньою командною (груповою) роботою над завданнями	48	27	8	24	29	36
асоціюється із необ'єктивним контролем знань і навичок	51	29	5	15	20	25
не ефективно	31	18	2	6	10	12
треба відмінити	18	10	1	3	9	11
часто проблематичне через слабкий інтернет-доступ	45	25	6	18	29	36
забезпечує індивідуальний вибір інформаційних ресурсів	133	76	28	82	64	79
економить час на переїзди	173	99*	34	100	63	78
зменшує витрати на переїзди тощо	171	98*	34	100**	63	78
створює умови для навчання у зручний час	142	81	32	94**	62	77
змушує засвоювати додатково комп'ютерні програми	63	36	15	44	44	54
не дозволяє розвивати навички спілкування із пацієнтами	104	59*	14	41	18	22

Автор: М.В. Хайтович.

Примітка:

* – показано достовірність відмінності у студентів I та II+III груп,

** – достовірність відмінності у студентів II+III груп.

Слід зазначити, що студентів фармацевтичного факультету суттєво відрізняло від студентів медичного і стоматологічного факультетів те, що вони частіше стверджували, що дистанційне навчання "покращує рівень комунікації із викладачем"; "знижує стрес від аудиторного навчання"; "забезпечує оптимальний темп засвоєння матеріалу"; "створює умови для навчання у зручній час"; "змушує засвоювати додатково комп'ютерні програми". Студенти I групи більше виявляли занепокоєння щодо того, що дистанційне навчання "не дозволяє розвивати навички спілкування із пацієнтами"; "обмежує в здобутті практичних навичок", "ускладнюється неготовністю більшості викладачів".

Серед анкетованих 8% студентів I групи, 6% студентів II групи та 12% студентів III групи вважали, що дистанційне навчання не ефективне, трохи менше (відповідно 10%, 3% та 11%) – що його треба відмінити.

**Результати дослідження:
частота негативного ставлення до дистанційного навчання
серед студнів медичного університету**

Згідно даних, наведених у таблиці 2, загалом 15,1% студентів вважали, що дистанційне навчання не ефективне, ще стільки ж не визначилось із його ефективністю, однак більшість студентів (69,8%) – не згодні із цим твердженням; 11,2% вважають, що дистанційне навчання потрібно відмінити, 20,4% – не визначились із цим твердженням, 68,4% – не згодні з ним.

Таблиця 2. Частота тверджень, що відображають радикально негативне відношення до дистанційного навчання

<i>Твердження</i>	<i>Цілком згоден (на)</i>	<i>Згоден (на)</i>	<i>Не визначився (лась)</i>	<i>Не згоден (на)</i>	<i>Цілком не згоден (на)</i>
Дистанційне навчання не ефективне	4,6	10,5	15,1%	44,2	25,6
Дистанційне навчання треба відмінити	6,3	4,9	20,4	29,1	39,3

Автор: М.В. Хайтович.

Отже, результати дослідження показують неоднозначність відношення студентів медичного університету до дистанційного навчання і в певній мірі співпадають із результатами досліджень інших вчених. Так, відомо, що серед переваг дистанційного навчання те, що воно може здійснюватись з будь-якого місця та в будь-який час; є можливість економії значних сум грошей; відсутність потреби пересуватись в переповнених автобусах або місцевих поїздах; гнучкість вибору; економія часу (Armstrong-Mensah, 2020). Тому онлайн-навчання стає все більш важливим для освіти під час надзвичайної ситуації зі здоров'ям у всьому світі, пропонуючи можливість залишатися на зв'язку, хоча і віддалено, з іншими студентами та викладачами та брати участь у навчальному процесі (Coman, 2020). Переваги дистанційного навчання можуть бути нівельовані недоліками, які стають все більш помітними. Найважливішими є технічні проблеми забезпечення якісного інтернет-зв'язку (Khanna, 2020), на другому місці – відсутність у викладачів технічних навичок та їх стиль викладання, неналежним чином адаптований до середовища в інтернеті. Також має значення відсутність взаємодії студентів з викладачами або погане спілкування з ними (Coman, 2020).

Висновки

Більшість студентів підтримує дистанційну освіту і вказує на те, що її компоненти повинні стати обов'язковими і при поверненні після завершення пандемії до аудиторних форм навчання. Так, для студентів стали доступні дедалі гнучкіші способи отримання дистанційно інформації (Gillett-Swan, 2017). Елементи онлайн навчання керуються технологіями і залежать від засобів інтернету, тому важливо щоб навчальні заклади співпрацювали з фахівцями в галузі телекомунікацій.

Таким чином, більшість студентів медичного університету вважають, що дистанційне навчання повинно залишатись важливою складовою навчального процесу. Студентам подобається те, що воно забезпечує комфортне навчальне середовище, є більш економічним, знижує стрес і покращує рівень комунікації із викладачами. В той же час студенти медичних факультетів на відміну від студентів фармацевтичного факультету, виявляють занепокоєння щодо розвитку навичок спілкування із пацієнтами, здобуття практичних навичок.

Глобальне прийняття та досвід сучасного екстрено впровадженого онлайн навчання в університетах, повинен сприяти тому, щоб студенти та викладачі

звикли застосовувати технологічні пристрої та дистанційні інструменти для навчання.

Перспективними є дослідження, спрямовані на розробку сучасних моделей онлайн-навчання, зокрема створення єдиної моделі для медичних університетів.

References

- Adedoyin O.B., Soykan E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. in: *INTERACTIVE LEARNING ENVIRONMENTS*. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/loi/nile20>, pp. 1-14, 2020. DOI: 10.1080/10494820.2020.1813180.
- Al-Tamimi DM. (2003). Application of information and communication technologies in medical education. in: *J Fam Comm Med*, vol. 10/1/2003, pp. 67–76. Retrieved from: <https://www.jfcmonline.com/text.asp?2003/10/1/67/97889>.
- Armstrong-Mensah E., Ramsey-White K., Yankey B. (2020). COVID-19 and Distance Learning: Effects on Georgia State University School of Public Health Students. in: *Front. Public Health*. Text accessed on 25 September 2020, Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.576227>.
- Berg G.A., Simonson M. (2021). Distance Learning Education. *Britannica: Encyclopedia Britannica*, Inc. Text accessed on 9 May 2021, Retrieved from: <https://www.britannica.com/topic/distance-learning>
- Coman C., Tîru L.G., Mesesan-Schmitz L., Stanciu C., Bularca M.C. (2020). Online Teaching and Learning in Higher Education during the Coronavirus Pandemic: Students' Perspective. in: *Sustainability* 12/2020, p. 10367. DOI:10.3390/su122410367.
- El-Najjar Hassan A. (2018). Online Teaching in Sociology: Prospects, Successes, and Problems. *The Journal of Public and Professional Sociology*: Vol. 10, Iss. 1 , Article 3. Retrieved from: <https://digitalcommons.kennesaw.edu/jpps/vol10/iss1/3>
- Eze S.C., Chinedu-Eze V.C.A., Okike C.K., Bello A.O. (2020). Factors influencing the use of e-learning facilities by students in a private Higher Education Institution (HEI) in a developing economy. In: *Humanities and social sciences communications*. 133/7/2020, pp. 1-15. Retrieved from: <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00624-6>.

- Ferri F., Grifoni P., Guzzo T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in *Emergency Situations*. in: *Societies*. 10/86/2020, p. 86. DOI:10.3390/soc10040086.
- Friedman J. (2020). Tackle Challenges of Online Classes Due to COVID-19. Available online at: Text accessed September 9, 2020, Retrieved from: <https://www.usnews.com/education/best-colleges/articles/how-to-overcome-challenges-of-online-classes-due-to-coronavirus>
- Gillett-Swan J. (2017). The Challenges of Online Learning Supporting and Engaging the Isolated Learner. in: *Journal of Learning Design*. 10/1/20, pp. 20-30. DOI:10.5204/jld.v9i3.
- Khanna D., Prasad A. (2020). Problems Faced by Students and Teachers During Online Education Due to COVID-19 and How to Resolve Them. 2020 6th International Conference on Education and Technology (ICET). Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180/>
- Klein A. (2016). The Every Student Succeeds Act: An ESSA Overview. Text accessed on September 9, 2020. Retrieved from: <http://www.edweek.org/ew/issues/every-student-succeeds-act/>
- Oyediran W.O., Omoare A.M., Owoyemi M.A., Adejobi A.O., Fasasi R.B. (2020). Prospects and limitations of e-learning application in private tertiary institutions amidst COVID-19 lockdown in Nigeria. In: *Heliyon*, 6/e05457/2020, pp. 1-8. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05457>
- Shah D. (2016). Online education: should we take it seriously? in: *Climacteric*. 19/2016, pp. 3–6. Text Accepted 29 Aug 2015, DOI: 10.3109/13697137.2015.1115314
- Valentinen D. (2002). Distance Learning: Promises, Problems, and Possibilities. in: *Online Journal of Distance Learning Administratio*. Vol. 5/3/2002, Retrieved from: <https://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall53/valentine53.html>

LEARNING FOREIGN LANGUAGE

Lesya Lymar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9407-1066>

lesyalymar@nmu.ua

Bogomolets National Medical University (Ukraine, Kyiv)

COMPARING DISTANCE AND FULL-TIME TRAINING OF FUTURE MEDICAL PHD STUDENTS ON THE EXPERIENCE OF TEACHING COURSE "ACADEMIC ENGLISH"

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5275400>

Purpose. Basing on the experience of teaching the course “Academic English” to medical PhDs in 2020 via the distance training, to compare the distance and full-time teaching effectiveness, and, due to the analysis, to define the degree of the distance training effectiveness; to define the basic drawbacks of distance training.

Methods. Statistical analysis, interview. The PhDs academic achievements in Academic English course for the 1 term 2019-2020 (full-time training) were compared to the 2nd term results (distance training), the results verified by the Statistica 13.0 software. The respondents were surveyed about their attitude to distance training and their perception of distance methods, the answers were processed by the software.

Results. The results evidence about, on one side, improved effectiveness of the distance training compared to the full-time training, as the academic achievement results significantly increase. On another side, the survey evidences about great dissatisfaction of the respondents with the distance training. A third of the respondents stated about problems or difficulties at the studies, most often associated with technical or Internet connection

problems. The authors suppose that the negative attitude to the distance training was caused by the general stressful circumstances of 2020. A positive aspect, mentioned by the respondents, was time economy at distance training, which is of particular importance for the future PhDs, who are usually short of time.

Keywords: distance training, English, medical PhDs.

ПОРІВНЯЛЬНА ЕФЕКТИВНІСТЬ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ОЧНОГО НАВЧАННЯ АСПІРАНТІВ-МЕДИКІВ НА ПРИКЛАДІ ДИСЦИПЛІНИ "АКАДЕМІЧНА АНГЛІЙСЬКА МОВА"

Мета. Базуючись на досвіді викладання курсу "академічна англійська мова" в групах аспірантів 2020 р.н. дистанційно, провести порівняння ефективності викладання дистанційно та очного навчання у попередні роки, та на підставі проведеного аналізу визначити ступінь ефективності дистанційного навчання. Визначити основні недоліки дистанційного навчання.

Методи. Метод статистичного аналізу, метод опитування. Показники успішності аспірантів за 1 семестр 2019-2020 року (очне навчання) та 2 семестр 2019-2020 року (дистанційне навчання) з березня 2020 було опрацьовано за допомогою статистичного пакету Statistica 13.0.

Результати. Наведені результати, з одного боку, вказують на вищу ефективність дистанційного навчання у порівнянні з очним навчанням, з іншого боку, проведене опитування свідчить про значне незадоволення слухачів такою формою навчання. Проведене опитування аспірантів показало значний рівень незадоволення дистанційним навчанням: майже третина опитаних заявили

про проблеми та складнощі при навчанні, найчастіше асоційовані з технічними чи інтернет-проблемами. Вважаємо, що негативне ставлення до дистанційного навчання спричинене також загальною стресовою ситуацією в 2020 р. Позитивним моментом було відзначено економію часу при дистанційному навчанні, що особливо важливо для слухачів-аспірантів, які зазвичай перебувають в цейтноті.

Ключові слова: дистанційне навчання, англійська, аспіранти-медики.

Вступ

Традиційно медична освіта асоціюється з очним навчанням, через великий обсяг матеріалу та високу відповідальність професії. Наразі тільки фармацевтична медична освіта може здобуватись дистанційно-заочно. Проте, через карантинні обмеження весни 2020 р. внаслідок епідемії COVID-19 заклади вищої (зокрема медичної) освіти всього світу були вимушені перейти на дистанційну форму навчання, включаючи Україну. Аспіранти медичних спеціальностей вивчають курс академічної англійської мови, з урахуванням специфіки медичної термінології. Даний курс, починаючи з березня 2020 р. викладався дистанційно. Невизначеність характеризувала перший місяць викладання, бо викладачі вперше створювали дистанційні курси, самостійно визначаючи методи та засоби викладання, робочі платформи, обсяг навантаження, способи взаємодії, тощо. Автором було висунуто гіпотезу, що, незважаючи на спонтанний характер переходу на дистанційне навчання, дистанційні заняття будуть більш корисними та ефективними, та в цілому будуть більш позитивно сприйматись студентами-аспірантами, ніж очне навчання. З метою перевірки даної гіпотези автором було проаналізовано дані успішності до і після запровадження дистанційного навчання, а також проведено опитування аспірантів щодо їх власної думки про дистанційну роботу.

Мета дослідження: базуючись на досвіді викладання курсу "Академічна англійська мова" в групах аспірантів 2020 р.н. дистанційно, провести порівняння ефективності викладання дистанційно та очного навчання у попередні роки, та на підставі проведеного аналізу визначити ступінь ефективності дистанційного навчання. Визначити основні недоліки дистанційного навчання.

Методи: метод статистичного аналізу, метод опитування. Показники успішності аспірантів за 1 семестр 2019-2020 року (очне навчання) та 2 семестр 2019-2020 року (дистанційне навчання) з березня 2020 було опрацьовано за допомогою статистичного пакету Statistica 13.0.

Аспірантам було запропоновано заповнити анкету та оцінити:

1. Ступінь задоволеності заняттями онлайн від 0 до 100%.
2. Визначити ступінь складності навчання академічної англійською дистанційно та очно у %.
3. Визначити ступінь проблематичності дистанційного навчання у %.
4. Визначити основні проблеми дистанційного навчання.
5. Визначити, чи хотіли би вони займатися дистанційно з власної волі (відповіді "так", "скоріше так", "не знаю", "скоріше ні", "ні").

Отримані дані було опрацьовано за допомогою статистичного пакету Statistica 13.0.

Аналіз наукових джерел

Питання дистанційного навчання широко вивчалось європейськими авторами задовго до запровадження дистанційного навчання. Так, детально описано та визначено особливості дистанційного навчання (Abernathy, 1998), описано структуру та засади такого навчання (Keegan, 2005), визначено перешкоди та недоліки дистанційного навчання (Berge, 2002), показані бар'єри до дистанційного навчання (Berge & Muilenburg, 2002), визначено способи подолання перешкод (Cho & Berge, 2002). Українськими вченими визначено особливості організації дистанційного навчання, проте в наявних роботах 2008–2013 років дистанційне навчання не включає онлайн-заняття, через обмеженість технічних ресурсів на той час (Демида, 2011; Самолюк, 2013). Вивчення іноземної мови дистанційно пов'язане із численними перешкодами, зокрема через відсутність відповідного спілкування на заняттях (Merc, 2015). Дистанційне навчання академічного персоналу згадується ще у 1986 р. (Elton, Oliver & Wray, 1986), причому автори наголошують на прогресивності даного методу навчання через зручність при роботі з віддаленими регіонами. І якщо Goodwin вважає, що навчання академічних предметів, зокрема академічного письма, вимагає персональної взаємодії та виявлення поведінкових реакцій (2016), то Shachar

& Neumann (2003) підкреслюють високу ефективність дистанційного навчання саме академічного персоналу, адже дистанційні технології, які застосовуються для їх навчання, будуть надалі транслюватися від викладачів до їх студентів. Зважаючи на те, що навчання медиків потребує особливого підходу, спрямованого на розвиток соціальних умінь та навичок медиків, зокрема аспірантів, які здебільшого є самі практикуючими медиками вже багато років (Lyman, Sova & Starodubskaya, 2020), та на комунікативні особливості викладання англійської фахової мови (Maluyga & Popomarenko, 2012), постає необхідність визначення ефективності саме дистанційного викладання комунікативних дисциплін медикам. Дистанційне навчання у 2020 р., обумовлене епідемією COVID, вже досліджується авторами на предмет його ефективності. Так, показано, що дистанційне навчання має як ряд недоліків, так і переваг, причому технічні обмеження зазначені як основний недолік (Khikmatovna, 2020). Кількісний та якісний аналіз перших спроб проведення занять з медиками дистанційно показав їх значне незадоволення такими заняттями (Sindiani, 2020).

Дистанційне навчання як необхідність 2020 року: аналіз ефективності

Із 12 березня 2020 року, у зв'язку з епідемією COVID-19, в Україні було введено карантинні обмеження, які передбачали перехід на дистанційну форму навчання середньої, вищої та післядипломної освіти. Чітких вказівок щодо способу організації навчання в перші тижні не було отримано від керівництва, у кожному навчальному закладі приймалось рішення про способи організації навчання самостійно. Навчання аспірантів – майбутніх докторів філософії в аспірантурі при НМУ імені О.О. Богомольця також було організовано за дистанційним принципом: слухачам були презентовані практичні завдання на платформі Neuron НМУ імені О.О. Богомольця, паралельно проводились практичні заняття в програмі Zoom. Вивчення курсу Академічної англійської мови для медиків охоплювало наступні теми: Referencing, Reference Systems, Paraphrasing, Structuring the article, Academic grammar, Academic vocabulary та низку тем медичного спрямування: Gastroenterology, Respiratory diseases, Urology, Obstetrics and gynecology, Infectious diseases.

Навчання у 2 семестрі охоплює 20 занять, з яких тільки 4 проводились у режимі живого навчання. На кожному занятті знання слухачів оцінювались, в кінці вивчення дисципліни слухачі складали залік, який був представлений підсумковою контрольною роботою та співбесідою з пройдених тем. Варто

зазначити, що подібний залік слухачі 2019-2020 рр. складали за 1 семестр в січні 2020 з отриманням оцінки за 5-бальною шкалою. Автором було порівняно результати успішності слухачів за 1 та 2 семестри (відповідно очні та дистанційні заняття). Всього навчалось 68 слухачів. Результати дослідження представлені в таблиці 1.

Таблиця 1. Показники успішності слухачів-аспірантів з курсу „Академічна англійська мова” у 1 та 2 семестрах 2019-2020 н.р.

Показники успішності	1 семестр	2 семестр
Підсумкова оцінка, середнє арифметичне, бал	3,9	4,55
Оцінка за виконання лексичного тесту, бал	4,24	4,67
Оцінка за виконання граматичного тесту, бал	3,55	4,2
Оцінка за говоріння, бал	4,0	4,2
Виконання підсумкового проекту, бал	3,9	4,4

Автор: Лимар Л.В.

Наприкінці вивчення дисципліни слухачам-аспірантам було запропоновано пройти опитування щодо власної задоволеності рівнем викладання дистанційно. Участь в опитуванні була добровільною, проте ніхто не відмовився. Слухачам було запропоновано оцінити ступінь задоволеності заняттями онлайн від 0 до 100%; визначити ступінь складності навчання академічної англійської дистанційно та очно у %; визначити ступінь проблематичності дистанційного навчання у %; визначити основні проблеми дистанційного навчання та визначити, чи хотіли би вони займатися дистанційно за власної волі (відповіді "так", "скоріше так", "не знаю", "скоріше ні", "ні").

Щодо ступеню задоволеності, середній відсоток задоволеності дистанційним навчанням складає 68,3%. Щодо визначення ступеню складності очного та дистанційного навчання за 100% шкалою, де "0" – не складне навчання, а "100%" – навчання, яке становить численні складнощі. Респонденти зауважили, що очне навчання іноземної мови в аспірантурі було складним для них на 14%, коли дистанційне навчання було визначене як важке в 36%. Щодо ступеню проблематичності під час навчання – очне навчання згадували як 4% проблематичності, проте дистанційне навчання асоціювалось з середнім показником в 56%. На питання, чи хотіли б навчатись надалі дистанційно,

респонденти зауважили наступне: 17% – так, 23% – скоріше так, 24% не визначились, 12% скоріше ні, і 14% чітко висловили небажання навчатись дистанційно. Щодо визначених проблем дистанційного навчання, найбільш часто згадуваними були: технічні проблеми з інтернет зв'язком (68% опитуваних), та психологічний стрес через ситуацію карантину, що заважало сконцентруватись на навчанні (21%). Також численними аспірантами було згадано власне ситуацію з COVID-19, бо багато аспірантів є лікарями, які працювали у ковідних відділеннях, що унеможливило їх навчання в аспірантурі (44%).

Обговорення результатів

Наведені результати, з одного боку, вказують на вищу ефективність дистанційного навчання у порівнянні з очним навчанням, з іншого боку, проведене опитування свідчить про значне незадоволення слухачів такою формою навчання. Слухачі-аспіранти підвищили середню оцінку з дисципліни протягом навчання дистанційно (з 3,9 до 4,55) та покращили знання з таких параметрів оцінювання як знання лексики, граматики та говоріння. Покращення навичок та вмінь говоріння, до речі, відбувалось найповільніше (різниця в 0,2 бали, у порівнянні з іншими показниками), що свідчить про деякі проблеми власне спілкування при проведенні занять дистанційно. Варто зауважити, що провайдери інтернет зв'язку дійсно показали не кращу якість зв'язку у перші дні нокдауну, окрім того, невисока якість інтернет зв'язку, на яку клієнти операторів не зважали раніше, виявилась на той момент критичною. Спостерігаємо, що респонденти визначили дистанційне навчання як проблемне та важке (майже третина опитаних), що пов'язуємо з технічними складнощами, деяким ступенем початкової дезорганізації через невизначеність умов, а також загальною стресовою ситуацією, яку респонденти екстраполювали на заняття з курсу. В цілому, майже третина опитаних не хотіли би навчатись дистанційно. Вважаємо, що дане негативне відношення може бути скориговане за умови відповідної організації забезпеченості технічними засобами, доступом до інтернету. Позитивним моментом дистанційного навчання було названо значну економію часу на дорогу та доступність навчального матеріалу (майже 60%). Проте, варто зазначити, що академічні показники успішності вивчення дисципліни вищі при дистанційному навчанні, спостерігаємо прогрес та підвищення середнього балу у всіх опитаних. Таким чином, неможливо говорити про низьку ефективність дистанційного навчання через покращення

академічних показників, проте існує внутрішнє незадоволення дистанційним навчанням та карантинними обмеженнями зокрема.

Висновки

Порівняльний аналіз показників успішності слухачів-аспірантів НМУ імені О.О. Богомольця курсу "Академічна англійська мова" для медиків показав покращення академічних показників з дисципліни протягом навчання дистанційно у порівнянні з очним навчанням на 0,4-0,6 бали, а також покращення засвоєння лексики, граматики та кращі навички говоріння. Проведене опитування аспірантів показало значний рівень незадоволення дистанційним навчанням: майже третина опитаних заявили про проблеми та складнощі при навчанні, найчастіше асоційовані з технічними чи інтернет проблемами. Вважаємо, що негативне ставлення до дистанційного навчання спричинене також загальною стресовою ситуацією в 2020 р. Позитивним моментом було відзначено економію часу при дистанційному навчанні, що, особливо для слухачів-аспірантів, які зазвичай перебувають в цейтноті, є важливим. Вважаємо перспективним організувати та досліджувати проведення занять дистанційно з гуманітарних дисциплін і надалі.

Бібліографія

- Abernatny, Donna J. (1998). The WWW of distance learning: Who does what and where? *Training & Development*, 52.9: 28-32.
- Berge Z.L. (2002). Obstacles to distance training and education in corporate organizations. *Journal of Workplace Learning*.
- Berge Z.L., Muilenburg L.Y. & Haneghan J. V. (2002). Barriers to distance education and training: Survey results. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3(4), 409-418.
- Cho S.K. & Berge Z.L. (2002). Overcoming barriers to distance training and education. *USDLA Journal*, 16(1), 16-34. Retrieved from: <https://www.learntechlib.org/p/93565/>
- Elton L., Oliver E. & Wray M. (1986). Academic Staff Training at a Distance – A Case Study. *PLET: Programmed Learning & Educational Technology*, 23(1), 29-40. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/0033039860230105>

- Goodwin S. (2016). A Many-Facet Rasch analysis comparing essay rater behavior on an academic English reading/writing test used for two purposes. *Assessing Writing*, 30, 21-31. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.07.004>
- Keegan D. (Ed.). (2005). *Theoretical principles of distance education*. Routledge. Retrieved from: <https://doi.org/10.4324/9780203983065>
- Khikmatovna J.N. (2020). New English language distance teaching. *International Engineering Journal For Research & Development*, 5(7), 4-4.
- Lymar L., Sova S. & Starodubska O. (2020). Social Skills and Medical Youth of Ukraine: a Leadership Overview. In *5th International Conference on Social, Economic, and Academic Leadership (ICSEALV 2019)*. Atlantis Press. Retrieved from: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.191221.194>, pp. 166-170.
- Malyuga E. & Ponomarenko E. (2012). Distance teaching English for specific purposes. *ICERI*, 5, 4530.
- Merc A. (2015). Microteaching Experience in Distance English Language Teacher Training: A Case Study. *Journal of Educators Online*, 12(2), 1-34. DOI:10.9743/JEO.2015.2.7
- Shachar M. & Neumann Y. (2003). Differences between traditional and distance education academic performances: A meta-analytic approach. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2). DOI:10.19173/irrodl.v4i2.153
- Sindiani A.M., Obeidat N., Alshdaifat E., Elsalem L., Alwani M.M., Rawashdeh H., ... & Tawalbeh L.I. (2020). Distance education during the COVID-19 outbreak: A cross-sectional study among medical students in North of Jordan. *Annals of Medicine and Surgery*, 59, 186-194. DOI:10.1016/j.amsu.2020.09.036
- Демида Б., Сагайдак С., Копил І. (2011). Системи дистанційного навчання: огляд, аналіз, вибір. Вісник Національного університету "Львівська політехніка". Комп'ютерні науки та інформаційні технології, 694, 98-107.
- Самолюк Н., Швець М. (2013). Актуальність і проблемність дистанційного навчання. *Нова педагогічна думка*, (1), 193-193.

References

- Abernatny, Donna J. (1998). The WWW of distance learning: Who does what and where? *Training & Development*, 52.9: 28-32.

- Berge Z.L., Muilenburg L.Y. & Haneghan J. V. (2002). Barriers to distance education and training: Survey results. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3(4), 409-418.
- Berge Z.L. (2002). Obstacles to distance training and education in corporate organizations. *Journal of Workplace Learning*.
- Cho S.K. & Berge Z.L. (2002). Overcoming barriers to distance training and education. *USDLA Journal*, 16(1), 16-34. Retrieved from: <https://www.learnstechlib.org/p/93565/>
- Demyda B., Sahaydak S., Kopyl I. (2011). Systemy dystantsiynoho navchannya: ohlyad, analiz, vybir [Systems of distance training: review, analysis and choice]. *Visnyk Natsional'noho universytetu "L'viv's'ka politehnika". Komp'yuterni nauky ta informatsiyni tekhnolohiyi* [Bulletin of the National university "Lviv polytechnics". Computer sciences and information technologies], 694, 98-107. [in Ukrainian].
- Elton L., Oliver E. & Wray M. (1986). Academic Staff Training at a Distance – A Case Study. *PLET: Programmed Learning & Educational Technology*, 23(1), 29-40. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/0033039860230105>
- Goodwin S. (2016). A Many-Facet Rasch analysis comparing essay rater behavior on an academic English reading/writing test used for two purposes. *Assessing Writing*, 30, 21-31. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.07.004>
- Keegan D. (Ed.). (2005). *Theoretical principles of distance education*. Routledge. Retrieved from: <https://doi.org/10.4324/9780203983065>
- Khikmatovna J.N. (2020). New English language distance teaching. *International Engineering Journal For Research & Development*, 5(7), 4-4.
- Lymar L., Sova S. & Starodubska O. (2020). Social Skills and Medical Youth of Ukraine: a Leadership Overview. In *5th International Conference on Social, Economic, and Academic Leadership (ICSEALV 2019)*. Atlantis Press. Retrieved from: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.191221.194>, pp. 166-170.
- Malyuga E. & Ponomarenko E. (2012). Distance teaching English for specific purposes. *ICERI*, 5, 4530.
- Merc A. (2015). Microteaching Experience in Distance English Language Teacher Training: A Case Study. *Journal of Educators Online*, 12(2), 1-34. DOI:10.9743/JEO.2015.2.7
- Samolyuk N., Shvets' M. (2013). Aktual'nist' i problemnist' dystantsiynoho navchannya. *Nova pedahohichna dumka* [Relevance and problems of distance training. New pedagogical thought], (1), 193-193. [in Ukrainian].

- Shachar M. & Neumann Y. (2003). Differences between traditional and distance education academic performances: A meta-analytic approach. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2). DOI:10.19173/irrodl.v4i2.153
- Sindiani A.M., Obeidat N., Alshdaifat E., Elsalem L., Alwani M.M., Rawashdeh H., ... & Tawalbeh L.I. (2020). Distance education during the COVID-19 outbreak: A cross-sectional study among medical students in North of Jordan. *Annals of Medicine and Surgery*, 59, 186-194. DOI:10.1016/j.amsu.2020.09.036

Maryna Starchenko

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8722-9486>

Bogomolets National Medical University (Ukraine, Kyiv)

Iya Kaminska

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7156-0484>

Bogomolets National Medical University (Ukraine, Kyiv)

Liudmila Moskalenko

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7936-0508>

Bogomolets National Medical University (Ukraine, Kyiv)

Myroslava Vakhnovan

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2217-4269>

Bogomolets National Medical University (Ukraine, Kyiv)

**APPLICATION OF INTERACTIVE METHODS
OF DISTANCE TEACHING FOREIGN LANGUAGES
(UNDER THE LOCKDOWN 2020 IN UKRAINE)**

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5275422>

Purpose. To analyze the notion of interactive methods of teaching foreign languages, stress on the main peculiarities of distance teaching foreign languages, basing on practical experience and the literature analysis, find optimum interactive methods of distance teaching English to the medical students.

Methods. The literature sources analysis, synthesis and generalization, statistical analysis of the medical students English course academic performance data, cluster analysis of the academic performance data and interactive methods.

Results. The interactive methods which are used with the distance training of foreign language (English) in a medical university, provide for best interaction of students with a teacher in a foreign language. The authors have defined an increase in academic achievement while applying the interactive methods within the distance training of English: the small groups method, case method, role playing, conference and dispute methods, etc. The authors note increased academic achievement level after the distance training with the interactive methods, no unsatisfactory results have been recorded, which evidences about improved learning and study motivation. The interactive distance methods prepare the students for their future professional interaction in a foreign language. The authors have defined that application of the distance training interactive methods provided for better learning of the grammar and vocabulary, due to higher concentration of the students and increased study motivation. The following analysis of the achievement records and interactive methods application scheme showed such cluster groups: the role play – vocabulary, discussion and conference methods – monological and dialogical speaking, with appropriate improvement in the mentioned language skills area. The authors suppose as a perspective holding the next study of the education intensifying using interactive methods according to the following factors regarding the students' age and their residence.

Keywords: interactive methods, distance training, foreign language.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ (ЗА УМОВ КАРАНТИННИХ ОБМЕЖЕНЬ 2020) У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Мета. Проаналізувати поняття інтерактивних методів навчання іноземних мов, окреслити основні особливості дистанційного навчання іноземних мов, на підставі аналізу теоретичних джерел та практичного досвіду визначити оптимальні інтерактивні методи навчання при дистанційному вивченні англійської мови студентами-медиками.

Методи. Аналіз наукових джерел, синтез та узагальнення прочитаного, статистичний аналіз даних успішності студентів-медиків, які вивчали англійську мову за різними інтерактивними методами, кластерний аналіз показників успішності та використання інтерактивних методів вивчення іноземних мов.

Результати. Інтерактивні методи, що застосовуються при викладанні іноземної мови у нефаховому (медичному) закладі вищої освіти дистанційно, обумовлюють максимальну взаємодію студентів та викладача іноземною мовою: метод малих груп, метод кейсів, рольове навчання, метод конференцій та диспутів. Авторами показано підвищення рівня успішності при застосуванні інтерактивного навчання дистанційно, відсутність незадовільних підсумкових оцінок в студентів, що свідчить про те, що інтерактивні дистанційні методи сприяють активізації пізнавальної діяльності та готують студентів до взаємодії в професійних ситуаціях. Визначено, що застосування інтерактивних методів дистанційного навчання сприяло кращому засвоєнню лексики та базових граматичних тем, через більшу зосередженість студентів, а також через мотивацію до навчання. Подальший аналіз результатів успішності та застосування інтерактивних методів показав утворення

кластерних груп: рольова гра – лексичний блок, дискусія та конференція – монологічне та діалогічне говоріння, із відповідним покращенням рівня знань у визначеній діяльності при застосуванні методу. Автори вважають перспективним проведення подальшого дослідження інтенсифікації навчального процесу дистанційно із залученням інтерактивних методів, відносно наступних факторів: віку студентів та місця їх проживання.

Ключові слова: інтерактивні методи, дистанційне навчання, іноземна мова.

Вступ

Вивчення іноземних мов вимагає залучення інтерактивних методів з метою максимального відтворення комунікативних ситуацій. Навчання студентів-медиків англійської мови за фахом залучає численні методи навчання, серед яких інтерактивні займають провідне місце через відтворення робочих ситуацій. Дистанційне навчання в 2020 р., запроваджене у закладах вищої освіти України, через спонтанний характер організації та невизначеність критеріїв викладання, базувалось на використанні різноманітних засобів та методів навчання, із застосуванням тих самих інтерактивних методів вивчення англійської мови у додатках ZOOM, Skype. На підставі власного досвіду авторами була висунута гіпотеза, що використання інтерактивних методів навчання при дистанційному навчанні, як під контролем викладача онлайн, так і при виконанні завдань індивідуально у малих групах, сприяє підвищенню якості вивчення іноземних мов та зростанню мотивації до навчання, незважаючи на деякі обмеження дистанційного навчання.

Мета дослідження: проаналізувати поняття інтерактивних методів навчання іноземних мов, окреслити основні особливості дистанційного навчання іноземних мов, на підставі аналізу теоретичних джерел та практичного досвіду визначити оптимальні інтерактивні методи навчання при дистанційному вивченні англійської мови студентами-медиками.

Методи: аналіз наукових джерел, синтез та узагальнення, статистичний аналіз даних успішності студентів-медиків, які вивчали англійську мову за різними інтерактивними методами, кластерний аналіз показників успішності та використання інтерактивних методів вивчення іноземних мов.

Аналіз наукових джерел та власного досвіду автора

Питання застосування інтерактивних методів навчання вивчалось численними українськими та європейськими авторами. Так, Моруга (2011) розглядає інтерактивні методи як невід'ємну частину вивчення іноземних мов у немовних закладах освіти, коли Buehl (2017) зазначає, що інтерактивні методи мають завжди застосовуватися як різновиди комунікативних методик. В цілому, поза контекстом вивчення іноземних мов, значну увагу інтерактивним методам як найбільш сучасним приділяють методисти, зважаючи на те, що навчання через взаємодію сприяє опануванню більше ніж 75% матеріалу в активній формі (Senthamarai, 2018). Підвищення академічної успішності в результаті застосування інтерактивних методів обумовлює необхідність пошуку та впровадження їх у вивчення кожного предмета (Liu & Chen, 2015). Rintaningrum з колегами (2016), аналізуючи способи підвищення навчальних досягнень, згадують інтерактивні методи як ті, які залучають учнів у взаємодію та є запорукою високої мотивації учнів. Необхідність саме інтерактивних методів (робота в малих групах, робота з кейсами) для формування фахової англомовної компетентності обумовлює потребу в розширенні існуючих інтерактивних методів вивчення іноземних мов (Fahrutdinova, 2014). Наприклад, метод зворотного зв'язку як частина інтерактивного процесу забезпечує контроль навчання та його систематичну корекцію з метою покращення (Narciss, 2008), а інтерактивні ігри на місцях з елементами ділових ситуацій сприяють відтворенню робочої атмосфери та повністю імітують виробничі ситуації у майбутньому, що значно активізує інтерес студентів (Chen & Tsai, 2009).

Щодо синтезу інтерактивного вивчення з дистанційним, більшість авторів підтримують думку, що дистанційне навчання та онлайн навчання можливе тільки при активній взаємодії учасників навчання (Liu & Chen, 2015). White (2006) широко дослідила інтерактивне та дистанційне навчання, підкреслюючи переваги інтерактивного інтернет-навчання. Silverthorn (2006) визначає тотожними поняття інтерактивного класу та онлайн взаємодії при вивченні іноземних мов. І якщо деякі автори тільки починають вивчати особливості дистанційного навчання, зауважуючи на необхідність взаємодії зі студентами (Гулак, 2019), то інші безпосередньо аналізують всі недоліки та переваги дистанційного навчання та організації інтерактивності при такому навчанні, зокрема в контексті карантинних обмежень. Вивчення інтерактивних електронних

методів навчання показує їх високу успішність, порівняну із інтерактивним навчанням не дистанційно (Watkins, 2005). Пошук оптимальних методів інтерактивного дистанційного навчання іноземних мов триває (Ху, 2013). Автори вважають даний напрямок перспективним, особливо за умов пандемії COVID-19 та пов'язаних з нею карантинних обмежень та переходу на дистанційне навчання. Виходячи з проведеного аналізу наукових джерел та власного досвіду авторів, було визначено поняття інтерактивних методів при навчанні іноземних мов як таких методів, які сприяють інтеракції, взаємодії студентів у англомовному середовищі: між собою, з викладачем чи іншими носіями мови. До інтерактивних методів викладання іноземної мови медичного спрямування були віднесені наступні методи: метод малих груп, кейсовий метод, дискусія та диспут, конференція на медичні теми, численні варіації ділових ігор на відтворення ситуацій взаємодії з пацієнтами та колегами, тощо. Зазначено, що ігрові методи сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, коли зацікавленість у процесі навчання позитивно корелює з успішністю. Навпаки, класичні методи навчання (перекладацький, метод відтворення, "сухе" виконання вправ у підручнику чи вивчення напам'ять правил) не сприяють зацікавленості студентів та асоціюються із зниженням успішності. Щодо дистанційного навчання, авторами було визначено дистанційне навчання як навчання, коли навчальний процес організовується та реалізується із наявністю фізичної відстані між викладачем та студентами. Дистанційне навчання може бути реалізоване через онлайн-навчання, що є оптимальною методикою, проте можливі варіанти дистанційного навчання без використання гаджетів та системи інтернет, проте даний варіант не є ефективним. На думку авторів, використання саме інтерактивних методів навчання англійської мови при введенні системи дистанційного навчання сприяє кращій адаптації студентів до процесу навчання, утворенню кращих міжособистісних зв'язків та встановленню позитивної учбової атмосфери.

Аналіз якісних показників успішності при застосуванні інтерактивних методів

Навесні 2020 року НМУ імені О.О. Богомольця (Київ, Україна), як і інші заклади вищої освіти України, було переведено на дистанційну форму навчання. Щодо особливостей організації вивчення іноземної мови студентами першого та другого курсів, варто зазначити, що навчальний матеріал було оперативно

структуровано та викладено на онлайн ресурсі для ознайомлення студентам, викладачами було визначено завдання до кожного заняття, заняття власне проводились онлайн. Авторами було визначено початковий рівень знань студентів у лютому на початку навчального семестру. Всього у дослідженні взяли участь 265 студентів 1 та 2 курсів медичних та стоматологічного факультету. Участь в дослідженні була добровільною, за усної згоди всіх учасників. Початкові дані студентів були наступними: 12% студентів показали відмінний рівень вхідних знань, 28% – добрий, 52% – задовільний та 8% – незадовільний. Результати вступного тестування показали значні прогалини у знаннях студентів основ утворення часових форм дієслова та коректного їх вживання, а також тем "Узгодження часів", "Пряма та непряма мова", "Пасивний стан дієслова", тощо. Щодо лексичних знань, вступне тестування на початку 2 семестру (коли студенти 1 курсу вже вивчали предмет один семестр, а 2 курсу – два семестри, показало орієнтування в термінології запозиченій в грецькій чи латинській мовах, проте значну відсутність уявлення (майже 42% всіх студентів) щодо загальнонавчаної медичної термінології, яка не співпадає латинськими чи грецькими термінами. Також вступне тестування показало слабку сформованість уявлення студентів про основні медичні поняття (типологія хвороб, симптоми, методи лікування, інструментарій) англійською та рідною мовою. Автори вважають доречним коригування програми вивчення фахової англійської мови щодо україномовної фахової програми, і неспівпадіння по семестрах може призводити до погіршення успішності. Автори пропонують курс професійної англійської мови викладати студентам на 3 чи навіть 4 курсі, коли уявлення про медичні поняття будуть більш чітко сформовані.

Через 4 місяці – у червні 2020 року – авторами було проведено кінцеве, підсумкове оцінювання рівня знань студентів з англійської мови. Виявилось, що навчання за дистанційною схемою принесло позитивні зміни: так, відмінний результат показали 14,5% студентів, 34% – добрий та 49,5% – задовільний. 2% студентів не були атестовані з курсу через поважні причини. Оцінку "незадовільно" не отримав жодний студент. Даний факт показує суттєві зміни, викликані запровадженням дистанційного навчання, проте у порівнянні із іншими дисциплінами, де рівень академічної успішності становив 2-15%, покращення показників з дисциплін іноземної мови автори співвідносять із застосуванням інтерактивних методів навчання.

Авторами було проаналізовано результати успішності студентів, а також успішність засвоєння базових компонентів дисципліни: лексичного блоку,

граматичного блоку (окремо – часові форми дієслова, узгодження часів, непряма та пряма мова), а також успішність опанування мовленнєвих навичок (монологічне та діалогічне говоріння), відповідно до використання наступних методів: роботи в малих групах, дискусії-обговорення, рольової гри та імітації конференції. Кластерний аналіз успішності показав утворення наступних кластерів: рольова гра – лексичний блок, дискусія та конференція – монологічне та діалогічне говоріння. Розглянемо наступні кластери нижче.

Авторами було застосовано 100% введення методу рольової гри на кожному занятті, що корелює із 80% покращенням засвоєння власне медичної лексики різного ґенезу (що було підтверджено тестуванням студентів із використанням вправ на імітацію та самостійне відтворення). Тобто, метод рольової гри при дистанційному навчанні (відтворення робочих ситуацій) сприяє розширенню лексичного запасу із тем. Щодо використання методів дискусії та конференції, майже 50% занять онлайн проводились із використанням даних методів, приблизно протягом 20-25 хвилин від 3-годинного заняття. Це призвело до 47% покращення показників монологічного та 32% діалогічного мовлення, що, на думку авторів, співвідноситься із деякими технічними проблемами про проведенні занять онлайн. У цілому, автори вважають, що єдиним показником, в якому не було помічено суттєвих змін, було опанування студентами граматичних категорій, що є проблемною темою та потребує корекції методів навчання. Автори вважають дане дослідження підтвердило високу ефективність використання інтерактивних методів при дистанційному навчанні. Перспективним вважаємо подальше дослідження комбінації різноманітних інтерактивних методів в залежності від початкового рівня знань англійської мови, а також в залежності від регіону проживання (гіпотетично студенти з периферії сприймають інтерактивні методи гірше, ніж студенти з великих міст).

Висновки

На підставі аналізу наукової літератури та власного досвіду авторів, визначено інтерактивні методи, що застосовуються при викладанні іноземної мови у нефаховому (медичному) закладі вищої освіти дистанційно як такі методи, які обумовлюють максимальну взаємодію студентів та викладача іноземною мовою: метод малих груп, метод кейсів, рольове навчання, метод конференцій та диспутів. Авторами показано підвищення рівня успішності при застосуванні інтерактивного навчання дистанційно, відсутність незадовільних підсумкових

оцінок в студентів, що свідчить про те, що інтерактивні дистанційні методи сприяють активізації пізнавальної діяльності та готують студентів до взаємодії в професійних ситуаціях. Визначено, що застосування інтерактивних методів дистанційного навчання сприяло кращому засвоєнню лексики та базових граматичних тем, через більшу зосередженість студентів, а також через мотивацію до навчання. Подальший аналіз результатів успішності та застосування інтерактивних методів показав утворення кластерних груп: рольова гра – лексичний блок, дискусія та конференція – монологічне та діалогічне говоріння, із відповідним покращенням рівня знань у визначеній діяльності при застосуванні методу. Автори вважають перспективним проведення подальшого дослідження інтенсифікації навчального процесу дистанційно із залученням інтерактивних методів, відносно наступних факторів: віку студентів та місця їх проживання.

Література

- Buehl D. (2017). Classroom strategies for interactive learning. *Stenhouse Publishers*.
- Chen C.M. & Tsai Y.N. (2009). Interactive location-based game for supporting effective English learning. In *2009 International Conference on Environmental Science and Information Application Technology*. Vol. 3, 523-526. Retrieved from: <https://doi.org/10.1109/esiat.2009.484>
- Dede C.J. (1990). The evolution of distance learning: Technology-mediated interactive learning. *Journal of research on Computing in Education*, 22(3), 247-264.
- Fahrutdinova R.A., Yarmakeev I.E. & Fakhrutdinov R.R. (2014). The Formation of Students' Foreign Language Communicative Competence during the Learning Process of the English Language through Interactive Learning Technologies. *English Language Teaching*, 7(12), 36-46. Retrieved from: <https://doi.org/10.5539/elt.v7n12p36>
- Liu P.L. & Chen C.J. (2015). Learning English through actions: a study of mobile-assisted language learning. *Interactive Learning Environments*, 23(2), 158-171. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.959976>
- Narciss S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. *Handbook of research on educational communications and technology*, 3, 125-144. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_282

- Rintaningrum R., Aldous C. & Conway R. (2016). I find it easy to learn English when... lecturers' perspective. In *Jambi International Seminar on Education*. Vol. 1, 14-21.
- Senthamarai S. (2018). Interactive teaching strategies. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), S36-S38. Retrieved from: <https://dx.doi.org/10.21839/jaar>
- Silverthorn D.U. (2006). Teaching and learning in the interactive classroom. *Advances in Physiology Education*, 30(4), 135-140. Retrieved from: <https://doi.org/10.1152/advan.00087.2006>
- Watkins B.R. (2005). Developing interactive e-learning activities. *Performance Improvement*, 44(5), 5-7. Retrieved from: <https://doi.org/10.1002/pfi.4140440504>.
- White, Cynthia (2006). Distance learning of foreign languages. *Language Teaching*. 39. 247–264. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444806003727>
- Xu W. (2013). A New Interactive Method to Distance English Learning in Conceptual Age. *Open Praxis*, 5(4), 335-344.
- Гулак В.О. (2019). Особливості дистанційного навчання англійської мови: робота на здобуття кваліфікаційного ступеня бакалавра; спец.: 6.020303 – філологія. Суми: СумДУ, 35 с.
- Козубай І. & Хашев А. (2020). Дистанційне навчання англійської мови в сучасних умовах. *InterConf*.
- Моруґа К.О. (2011). Активізація пізнавальної діяльності студентів при вивченні іноземних мов у немовному вищому навчальному закладі. Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки. К, Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011, 95, 154-159.

References

- Buehl D. (2017). Classroom strategies for interactive learning. *Stenhouse Publishers*.
- Chen C.M. & Tsai Y.N. (2009). Interactive location-based game for supporting effective English learning. In *2009 International Conference on Environmental Science and Information Application Technology*. Vol. 3, 523-526. Retrieved from: <https://doi.org/10.1109/esiast.2009.484>
- Dede C.J. (1990). The evolution of distance learning: Technology-mediated interactive learning. *Journal of research on Computing in Education*, 22(3), 247-264.

- Fahrutdinova R.A., Yarmakeev I.E. & Fakhrutdinov R.R. (2014). The Formation of Students' Foreign Language Communicative Competence during the Learning Process of the English Language through Interactive Learning Technologies. *English Language Teaching*, 7(12), 36-46. Retrieved from: <https://doi.org/10.5539/elt.v7n12p36>
- Hulak V.O. (2019). Osoblyvosti dystantsiynoho navchannya anhliys'koyi movy: robota na zdobuttya kvalifikatsiynoho stupenya bakalavra; spets6.020303 – filolohiya. [Peculiarities of distance training English: a thesis for acquiring the bachelor degree in philology]: Sumy: SumDU, 35p. [in Ukrainian].
- Kozubay I., Khashev A. (2020). Dystantsiynе navchannya anhliys'koyi movy v suchasnykh umovakh. [Distance training of English under modern circumstances]. *InterConf*. [In Ukrainian].
- Liu P.L. & Chen C.J. (2015). Learning English through actions: a study of mobile-assisted language learning. *Interactive Learning Environments*, 23(2), 158-171. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.959976>
- Moruha K.O. (2011). Aktyvizatsiya piznaval'noyi diyal'nosti studentiv pry vyvchenni inozemnykh mov u nemovnomu vyshchomu navchal'nomu zakladi (Advancing learning activity of the students while learning foreign languages in non-language high educational establishment). *Naukovi zapysky Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova* (M.P. Dragomanov university scientific proceedings). Pedahohichni ta istorychni nauky (Historical and pedagogical sciences). Kyiv: M.P. Dragomanov NPU, 95,154-159. [in Ukrainian].
- Narciss S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. *Handbook of research on educational communications and technology*, 3, 125-144. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_282
- Rintaningrum R., Aldous C. & Conway R. (2016). I find it easy to learn English when... lecturers' perspective. In *Jambi International Seminar on Education*. Vol. 1, 14-21.
- Senthamarai S. (2018). Interactive teaching strategies. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), S36-S38. Retrieved from: <https://dx.doi.org/10.21839/jaar>
- Silverthorn D.U. (2006). Teaching and learning in the interactive classroom. *Advances in Physiology Education*, 30(4), 135-140. Retrieved from: <https://doi.org/10.1152/advan.00087.2006>

- Watkins B.R. (2005). Developing interactive e-learning activities. *Performance Improvement*, 44(5), 5-7. Retrieved from: <https://doi.org/10.1002/pfi.4140440504>.
- White, Cynthia (2006). Distance learning of foreign languages. *Language Teaching*. 39. 247–264. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444806003727>
- Xu W. (2013). A New Interactive Method to Distance English Learning in Conceptual Age. *Open Praxis*, 5(4), 335-344.

Andriy Ulishchenko

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0539-7249>

ulish@ukr.net

National University of Food Technology (Ukraine, Kyiv)

Mikola Bezhtanko

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3691-2020>

NikyB@ukr.net

Bogomolets National Medical University (Ukraine, Kyiv)

MASTERING A FOREIGN LANGUAGE: PSYCHOLOGICAL FACTORS OF SUCCESS

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5275499>

The coronavirus pandemic, which has engulfed the world since the beginning of 2020 and significantly disrupted the normal functioning of the entire education sector, has put higher education institutions in an adaptive and transformational challenge – the need to find alternative approaches to interacting with students in distance work.

The organization of foreign language teaching in universities is associated with the need to solve certain problems of transition to Internet education, which was previously at all academic levels only a component of blended learning, helping to diversify traditional technologies, adapt existing teaching materials to new teaching conditions, to find attractive, effective methods and techniques of interaction in a psychologically comfortable, positive educational environment.

The purpose of the work. Based on the research of domestic and foreign scientists, to find out the possibilities of taking into account the patterns defined by positive psychology, the theory of self-determination

in the context of distance learning of foreign languages in higher education, as well as to analyse behavior, emotions, perception of educational content with online learning of foreign languages during a pandemic.

On the basis of research by national and foreign scientists, to find out how it is possible to take into account the regularities defined by positive psychology and the theory of self-determination of the individual in the context of distance learning of a foreign language in higher educational establishments, and to analyze behavior, emotions, and perception of educational content of university students associated with online learning of foreign languages during the pandemic.

The methods. The study used theoretical research methods due to the need to study and analyse the findings of scientists from around the world on the peculiarities of distance learning of foreign languages, psychological prerequisites for creating a positive learning context, the subtleties of structuring educational material for quality organization of synchronous and asynchronous format of student-teacher interaction. Emphasis was placed on empirical research, including questionnaires for second and third year students who have different levels of foreign language proficiency and, despite the difficulties in perceiving the material via the Internet, try to be effective during practical classes, independent preparation for testing.

Conclusions. The introduction of distance learning, according to Leah M. Daniels, Robert H. Stupniski and other researchers, deprives students studying foreign languages or other subjects in English of the emotional perception of educational content.

Webinars identified in the students' own questionnaires cannot completely replace auditory communication. Despite all the manufacturability – virtual boards, video and audio content, online interaction is deprived of the possibility of non-verbal communication in the form of eye contact, smiles. Students admitted that the lack of a positive emotional factor reduces learning motivation, causes the effect of getting used to on-screen communication, leads to rapid fatigue and, consequently, distracted attention.

The forced transition of higher education institutions to distance learning is a purely temporary measure. At the same time, it is worth focusing on how to combine the high technology with the positive emotional context of ordinary classroom work. It is extremely important to avoid stressors, which should increase the level of expectations from learning for both students and teachers.

Keywords: positive psychology, theory of self-determination, mirror neurons, empathy, motivation, online interaction.

АНГЛОМОВНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ КОНТЕНТ ОНЛАЙН ОСВІТИ (ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВЗАЄМОДІЇ)

Пандемія коронавірусу, охопивши весь світ з початку 2020 року і суттєво порушивши звичне функціонування усієї освітньої галузі, поставила вищі навчальні заклади перед адаптаційним та трансформаційним викликом – необхідністю пошуку альтернативних підходів до взаємодії зі студентами в умовах дистанційної роботи.

Викладання іноземних мов в університетах також пов'язане з необхідністю вирішувати певні проблеми переходу до інтернет-освіти, яка раніше була на всіх академічних рівнях тільки складовою змішаного навчання, що допомагала урізноманітнювати традиційні технології, адаптувати наявні дидактичні матеріали до нових умов викладання, знаходити привабливі, ефективні методи та прийоми опанування іноземної мови у психологічно комфортному, позитивному навчальному середовищі.

Мета роботи. Ґрунтуючись на дослідженнях українських та зарубіжних учених, з'ясувати можливості врахування закономірностей, визначених позитивною психологією, теорією самодетермінації особистості в контексті дистанційного навчання іноземної мови у вищих закладах

освіти, а також проаналізувати поведінку, емоції, особливості сприйняття навчального контенту студентами університетів, пов'язаних з онлайн-вивченням іноземних мов під час пандемії.

Методи. У дослідженні використовувалися теоретичні методи дослідження, що обумовлені необхідністю вивчити і проаналізувати висновки науковців з різних країн світу щодо особливостей дистанційного вивчення іноземної мови, психологічних передумов створення позитивного контексту навчання, тонкощів структурування навчального матеріалу для якісної організації синхронного і асинхронного формату взаємодії студентів і викладачів. Важливе значення надавалося емпіричному дослідженню, зокрема анкетуванню студентів 2 та 3 курсів, які мають різний рівень володіння іноземною мовою і, попри труднощі у сприйнятті матеріалу через інтернет-мережу, намагалися бути ефективними під час практичних занять, самостійної підготовки до тестування.

Висновки. Упровадження дистанційного навчання, на переконання багатьох дослідників, позбавляє студентів, які вивчають іноземні мови або навчаються англійською, емоційного сприйняття навчального контенту. Вебінари, різні форми онлайн взаємодії, зазначається в анкетах самих студентів, не можуть повною мірою замінити аудиторне спілкування. Попри всю технологічність – віртуальні дошки, відео та аудіоконтент, онлайн-взаємодія позбавлена можливості невербальної комунікації у вигляді зорового контакту, усмішки. Студенти визнали, що нестача позитивного емоційного чинника знижує навчальну мотивацію, викликає ефект звикання до екранного спілкування, призводить до швидкої втоми і, як наслідок, до розсіяної уваги.

Вимушений перехід вищих навчальних закладів на дистанційне навчання окреслив нові методичні проблеми. Варто зосередитися на тому, як поєднати високу технологічність із позитивним емоційним контекстом звичайної аудиторної роботи. Надзвичайно важливим є уникнення стресогенних чинників, що має вплинути на підвищення рівня очікувань від навчання як у студентів, так і викладачів.

Ключові слова: позитивна психологія, теорія самодетермінації, дзеркальні нейрони, емпатія, мотивація, онлайн взаємодія.

Вступ

Пандемія коронавірусу, охопивши весь світ з початку 2020 року і суттєво порушивши звичне функціонування усієї освітньої галузі, поставила вищі навчальні заклади перед адаптаційним та трансформаційним викликом – необхідністю пошуку альтернативних підходів до взаємодії зі студентами в умовах дистанційної роботи. Викладання іноземних мов в університетах також пов'язане з необхідністю вирішувати певні проблеми переходу до інтернет-освіти, яка раніше була на всіх академічних рівнях тільки складовою змішаного навчання, що допомагала урізноманітнювати традиційні технології, адаптувати наявні дидактичні матеріали до нових умов викладання, знаходити привабливі, ефективні методи та прийоми опанування іноземної мови у психологічно комфортному, позитивному навчальному середовищі.

Традиційно психологічні чинники емоцій під час педагогічної взаємодії студентів і викладачів у процесі вивчення іноземної мови розглядалися переважно в умовах аудиторної роботи, що, як стверджують учені, створює сприятливі умови для прояву приємних емоцій (Daniels, 2008, 2008, 2009), однак сьогодні в нових реаліях буття цілком закономірним видається акцент на з'ясуванні особливостей емоційного тла також у форматі онлайн роботи, на визначенні взаємної залежності позитивних емоцій і ефективності, результативності навчання. Щоправда, тут слід зауважити, що трапляються випадки, коли приємні емоції не завжди корелюються з навчальними досягненнями студентів (Pekrup, 2006), а неприємні емоції часом є корисними (наприклад, відчуття нудьги спонукає до роздумів, сприяє релаксації (Harris, 2000), відчуття провини стимулює активніші дії (Weiner, 1986)). Емоції студентів визначають їхню мотивацію, навчальні стратегії та когнітивні ресурси, що в кінцевому рахунку впливає на досягнення у навчанні. Сприйняття певного навчального завдання як особистісно значущого і відчуття задоволення під час його виконання, зацікавленість самим процесом навчання залежить від внутрішньої мотивації, від сформованих у свідомості пріоритетів. Більшість студентів вважають за краще бути особисто присутніми на аудиторному занятті, для них соціальна взаємодія є дуже привабливою складовою студентського

життя, інші надають перевагу технологіям навчання через інтернет, хоча висловлюються також міркування і про переваги дистанційної роботи.

В умовах переходу на дистанційне навчання під час пандемії ми маємо концентрувати зусилля на пошуку найбільш адекватних сучасним викликам як технологічних, так і психологічних підходів до організації навчання. Слід урахувати, що широке впровадження нових технологій у навчальне середовище може суперечити емоційному досвіду студентів, традиційним психологічним установкам, сформованим під час особистого спілкування на аудиторних заняттях. Наприклад, не тільки самий процес навчання, виконання тестових завдань, участь у заняттях має певне емоційне тло, студенти можуть також відчувати емоції у відповідь на саме впровадження нових технологій (Daniels, 2012).

Поряд із дослідженням чинників, що спонукають відчувати ті або інші емоції під час дистанційної взаємодії як у синхронному, та і в асинхронному форматі, у контексті впровадження нових технологічних підходів актуальним стає також з'ясування умов розвитку внутрішньої мотивації, орієнтованої на досягнення успіху, зокрема в контексті теорії самодетермінації та позитивної психології.

Позитивна психологія і теорія самодетермінації особистості

У багатьох дослідженнях із психології вивчають, яким чином можливо впоратися із різноманітними деструктивними чинниками, однак недостатньо уваги приділяють позитивній енергії, а також тим психологічним чинникам, які відкривають шлях до розквіту, до розвитку. Однак у позитивній психології увагу звернено не на негативні чинники (проблеми зі здібностями, низькою мотивацією, високим рівнем тривожності тощо), предметом її уваги є саме ті аспекти психіки, що пов'язані з комфортним самовідчуттям людини у навколишньому світі, у соціумі. Така зорієнтованість цієї галузі науки (на відміну від класичної науки, що зосереджується значною мірою саме на психологічних розладах, проблемах) має на меті допомогти індивідууму знайти свій шлях до благополуччя, до щастя, до самореалізації. Позитивна психологія, відкриваючи нам шлях до виходу за межі, що ми їх самі для себе встановили, здатна суттєво змінити наші погляди на життя, на те, в який спосіб ми даємо собі раду в різних складних життєвих ситуаціях.

Американський психолог М. Селігман, який є одним із засновників позитивної психології, у 2011 році обґрунтував свою теорію досягнення відчуття щастя (PERMA model) (Martin, 2011). На думку вченого, в основі благополуччя людини лежать такі п'ять чинників:

- позитивні емоції (positive emotion),
- активність і співробітництво (engagement),
- взаємини (relationships),
- значущість змісту (meaning),
- успіх у досягненні результатів (accomplishments).

Кожна людина можете зробити себе більш щасливою, переконана професор С. Любомірські, оскільки позитивне сприйняття світу залежить десь на 40 відсотків виключно від нас самих, наших звичок, ставлення до життя, від психологічної налаштованості (решта 60 припадають на генетичну запрограмованість, життєві обставини тощо). Вона визначає 8 типів дієвої та когнітивної поведінки, які допомагають людині отримати якнайбільше задоволення від життя: пам'ятай добрі речі у своєму житті; роби добрі справи; дякуй людям, які тобі допомагають; знаходь час для друзів і родини; не тримай зла на людей, які завдали тобі прикрість; піклуйся про своє здоров'я; звертай увагу на всі добрі речі (Lyubomirsky, 2005).

Цікаві погляди висловлює автор досить оригінальної теорії надії (hope theory) С. Шнайдер. Автор порівнює свою теорію з теорією оптимізму, самоефективності і самооцінки. Високий рівень очікувань, віра у власний успіх сприяє досягненню високих результатів у навчанні, підтримує як фізичне, так і психічне здоров'я, допомагаючи психологічно адаптуватися до різних непередбачуваних ситуацій, з якими може зіткнутися людина. До успіху веде гармонійна взаємопов'язаність таких двох важливих складових – активна позиція і сформоване уявлення про способи досягнення мети. Люди, які мають надію, упевнено йдуть до мети і активно вибудовують для себе програму її досягнення. Відповідно до моделі С. Шнайдера особливу роль відчуття надії відіграє за стресової ситуації, якою для більшості студентів є екзаменаційна сесія. За результатами експериментів дослідники дійшли висновку, що люди з більш високим рівнем надії виявляють активність, наполегливість, розробляють різні способи досягнення мети. І навпаки, люди з невисоким рівнем надії зневірювалися, відчували депресію, внаслідок чого опинялися в програвшій

ситуації (Snyder, 2002).

С. Шнайдер і його колеги визначають надію як когнітивне утворення, що містить особисту переконаність у власних можливостях вибудувати траєкторію досягнення мети, налаштувати себе на невпинний рух до визначених цілей. Ця теорія стверджує, що поведінка людини переважно визначається поставленою метою. А самий шлях до мети визначається бажанням подолати труднощі і досягти особистісно значущої мети (наприклад: "Я складу іспит з англійської мови", "Я зможу отримувати задоволення, спілкуючись із іноземцями").

Стикаючись із стресогенними чинниками, люди, що мають високий рівень сподівань, можуть відшукати додаткові можливості обійти ці чинники або певною мірою зменшити їхній негативний вплив. Натомість люди, які мають низький рівень сподівань, нададуть перевагу стратегії уникнення, а не подолання.

Нова система поглядів на особливості внутрішнього світу людини спонукала науковців розвивати ці ідеї у практичному напрямі, залучивши дидактичний та лінгвістичний контекст викладання і вивчення іноземної мови.

Так, у 2015 році було видано збірник статей про застосування принципів позитивної психології під час вивчення іноземної мови за редакцією професора Сіднейського університету П. Макінтайра (MacIntyre, 2015). Тут розглядають можливі шляхи, перспективи розвитку свого потенціалу і для учнів, студентів, і для викладачів, розмірковують, як поглибити змістовність комунікації, сповнити її позитивними емоціями.

Акцент у книзі зроблено не на традиційних проблемах пошуку ефективних шляхів опанування іноземних мов. Від самого початку у вступній статті до цієї книги йдеться про те, що бажання робити добро, бути відкритим і позитивно налаштованим до світу з'являється тієї миті, коли в глибині душі народжується бажання щось змінити на краще у своєму оточенні, залишити добру згадку про себе у інших.

У другій частині цієї книги Т. Грегерсен, П. Макінтайр і М. Меца ("Позитивна психологія як основа для соціального капіталу учнів: попередні висновки в контексті викладання іноземної мови" (MacIntyre, 2015) досліджують педагогічні підходи, які стимулюють і зміцнюють позитивні емоції. Використовуючи ці підходи, що ґрунтуються на змішаних методах, дослідники простежують упродовж 12-х тижнів емоційний розвиток п'яťох осіб, які вивчають англійську мову індивідуально з викладачем. Результат різних психологічних вправ, під час яких слухали музику, сміялися, висловлювали вдячність, виявляли альтруїзм

фіксувався з використанням психометричної шкали Лайкерта, де учасники експерименту робили самоаналіз і оцінювали свій настрій на різних етапах кожного заняття. Респонденти також вели щоденники і записували свої міркування, ділилися враженнями. Автори припустили, що соціальний капітал, тобто ресурси, основою яких є відносини між людьми, взаємна довіра і бажання допомогти, а також індивідуалізація видів діяльності, пов'язаних із позитивною психологією, були найважливішими чинниками успіху цього дослідження.

Ф. Хівер у статті "Тріумф над проблемами у викладанні іноземної мови: сподівання і витривалість викладачів" (MacIntyre, 2015) наводить вагомі аргументи, що свідчать про необхідність аналізу очікувань викладача-початківця в перший рік його професійної діяльності, які, здавалося б, є безперспективними, і робить акцент на необхідності приділяти більше уваги підтримці таких викладачів. Грунтуючись на аналізі отриманої інформації, дослідник доводить, що невиправдані сподівання на швидкий успіх можуть викликати відчуття безнадії і розчарування. Тому далеко не всі початківці спроможні успішно подолати перші кілька місяців своєї професійної діяльності, оскільки починають сприймати свої перші кроки у викладанні іноземної мови як цілком безперспективні і позбавлені сенсу. І ці відчуття, посилені іронічними підбадьорюваннями їхніх керівників, позбавляють можливості припинити негативну тенденцію, розірвати хибне коло, у яке потрапили.

Однак, на противагу цій частині викладачів-початківців інші визначають для себе мету, моделюють можливі шляхи до неї і відновлюють віру у власні можливості. Така налаштованість свідчить про ставлення до труднощів як до проблем, що можуть бути вирішеними. Вивчені Ф. Хівером факти свідчать про те, що високий рівень очікувань і сподівань, поєднані з витривалістю, стійкістю, створюють для викладачів-початківців підстави для оптимістичного погляду на перспективи свого фахового розвитку. Тільки визначення мети і розуміння шляху, який треба пройти, щоб досягти цієї мети, може допомогти самоствердитися у професії.

З. Ібрагім ("Вплив у спрямованих мотиваційних потоках: позитивна емоційність у довгостроковій перспективі" (MacIntyre, 2015) переконливо доводить думку, що відчуття щастя (урівноваженості і внутрішнього комфорту), поєднане із чітким розумінням мети, до якої ідеш, створюють умови для особистісного зростання, самореалізації, для вдосконалення навичок.

К. Фрісахер ("Навіщо і яким чином використовувати позитивну психологічну діяльність під час вивчення другої мови" (MacIntyre, 2015) також

поділяє педагогічні ідеї, пов'язані із застосуванням позитивної психології. Він обстоює думку, що створення умов для позитивної налаштованості допомагає учням, студентам значно краще впоратися з різноманітними труднощами у навчанні іноземної мови.

М. Кармен і Ф. Хереро ("Емоції і прийоми активізації пам'яті" (MacIntyre, 2015) звертають увагу на доцільність використання музики в контексті вивчення іноземної мови, оскільки це є важливим прийомом, що допомагає створити сприятливе, сповнене позитивних емоцій психологічне тло.

Теорія самодетермінації також пов'язана з оптимістичною налаштованістю людини, її вірою у власну спроможність здійснити життєві плани. Вона містить систему поглядів, що ґрунтується на теорії мотивації людини, її розвитку та прагненні до благополуччя. Це макротеорія мотивації людини, що пов'язана з дослідженням таких базових питань, як розвиток особистості, універсальних психологічних потреб, мети життя людини, її прагнень, життєвої енергії, підсвідомих психічних процесів, поведінки, благополуччя.

Найбільш ґрунтовним підходом у дослідженнях самодетермінації є мотиваційний підхід Е. Десі і Р. Райана (Deci, 1975, 1980, 1981, 1985), згідно з яким поняття самодетермінації розглядається як здатність людини до саморегуляції та внутрішньо зумовленої активності, спрямованої на задоволення таких базових потреб вищих рівнів, як взаємини з іншими людьми, реалізація власного потенціалу, прагнення до компетентності.

Представники теорії виходять з того, що люди мають бути активними, зорієнтованими на розвиток своїх здібностей, на діяльне і змістовне життя. Багато людей мають дуже позитивні психологічні якості, однак відомо також, що потенціал особистості (здатність до примноження внутрішніх можливостей, до ефективної взаємодії з оточенням, прагнення жити змістовно, цікаво, успішно розвиватися) нерідко залишається, на жаль, нерозкритим, і люди в такому разі не скеровують себе на розвиток, тому важливим науковим завданням стає дослідження умов, які сприяють або, навпаки, перешкоджають розкриттю позитивного потенціалу особистості.

Американські вчені Е. Десі і Р. Райан, які свій науковий пошук ведуть у річищі висновків представників гуманістичної психології стосовно природженого прагнення людини до позитивного функціонування, стверджують, що існує глибинне прагнення кожної людини саме до тих видів активності, які відкривають шляхи до реалізації базових потреб. Тому значну увагу вони приділяють розвитку у людини внутрішньоособистісних умов актуалізації

її потенціалу, її здатності гармонійно взаємодіяти із самою собою, із навколишнім середовищем (Ryan, 2000).

Самодетермінація є умовою творчої спрямованості педагогічної діяльності, під час якої особистість прагне до самоствердження, до певної психологічної свободи, активності у процесі комфортної взаємодії з іншими.

Отже, самодетермінація у професійній педагогічній сфері зумовлює актуалізацію особистісно значущих якостей, знань, умінь, навичок і являє собою важливу умову успішної, творчої взаємодії студентів і викладачів, скеровує на самоствердження, позитивні відносини з іншими учасниками навчального процесу. Така діяльність, що має внутрішні мотиви, сприяє підвищенню самооцінки, дає відчуття власної значущості і цінності.

За допомогою психічного процесу самодетермінації людина здійснює вольовий акт з власної ініціативи, мотивує себе до самодетермінованої поведінки, що визначається цілком свідомим особистісно значущим вибором. Окреслюючи особливості теорії самодетермінації, Д. Леонтьєв відзначає, що самодетермінація – це "відчуття свободи і стосовно сил зовнішнього оточення, і сил, зосереджених у самій особистості". На думку вченого, "Людина стає автономною, коли починає діяти, ґрунтуючись на глибинному відчутті самої себе. Бути автономним – це значить бути самоініційованим і саморегульованим, на відміну від ситуацій примусу і спокуси, коли дії не впливають із глибинного Я" (Леонтьєв, 2000).

Досліджуючи можливості застосування теорії самодетермінації у практиці викладання іноземних мов, А. Дінсер і С. Єсиліурт акцентують увагу на необхідності створення такої психологічно комфортної атмосфери навчання, яка підтримуватиме внутрішню мотивацію студентів. Щоб створити таке середовище, викладачі мають бути уважними до інтересів та потреб студентів, виявляючи емпатію, прагнути змінити мотивацію зовнішню на внутрішню (Dincer, 2017).

У працях зарубіжних дослідників робиться акцент також на демотиваційних чинниках, які не дають можливості досягати успіху як у вивченні іноземної мови, так і у викладанні інших предметів іноземною мовою. Йдеться, наприклад, про стійке переконання певної частини студентів, що вони нездатні активно долучитися до навчального процесу і досягти успіху. У такій ситуації викладачі, що не мають у своїй роботі стійкої налаштованості на особистість студента і позиціонують себе відчужено стосовно своєї аудиторії, лише зміцнюють зорієнтованість на невдачу і песимістичні настрої щодо будь-яких перспектив самореалізації в опануванні іноземної мови. Автори переконані, що

універсальна природа теорії самодетермінації має широкі перспективи свого застосування у навчанні, оскільки дає наукове підґрунтя для аналізу особливостей різних типів мотивації, для моделювання різних цікавих і ефективних з погляду методики викладання педагогічних ситуацій (Maуа, 2019).

Український дослідник, Л. Сердюк, здійснивши кількісний і якісний аналіз чинників внутрішньої мотивації та самодетермінації учіння студентської молоді, розглянувши взаємозв'язок мотивів навчання із показниками самоставлення внутрішньомотивованих студентів, доходить висновку, що самодетермінація особистості пов'язана із психологічним розвитком упродовж життя, а мотивація до навчання формується і розвивається внаслідок синергетичного впливу різних чинників "в такому освітньому середовищі, де "працюють" цінності особистісного розвитку, духовного задоволення, креативності; створюється простір міжособистісної взаємодії, що забезпечує моральну підтримку, підґрунтя для формування самоповаги, самоінтересу, самоприйняття, саморозуміння та самовпевненості; забезпечуються можливості розвитку професійно важливих якостей і цінностей" (Сердюк, 2019).

У той час як більшість теорій розглядає мотивацію як цілісне поняття, теорія самодетермінації розрізняє окремі типи мотивації – автономну і контрольовану (Ryan, 2000).

Автономно мотивовані особистості відчувають бажання до дії. Навпаки, контрольована мотивація передбачає як зовнішнє регулювання, під час якої поведінка людини зумовлюється зовнішніми обставинами, заохоченням або покаранням, так і внутрішнє, при якій дії спричиняють такі фактори, як уникнення викриття, залежність від самооцінки тощо. Обидва типи мотивації, як автономна, так і контрольована, надають енергію і визначають поведінку, вони протистоять амотивації, при якій послаблюється бажання самостійно діяти. Наприклад, одні студенти вивчають іноземну мову переважно через необхідність успішно скласти залік, екзамен, щоб уникнути відчуття сорому, вини. І навпаки, самодетермінованість зумовлює прагнення досягати особистісно значущої мети і отримувати задоволення від самого процесу вивчення, від комунікації англійською мовою.

Кроскультурний аналіз автономії в освіті засвідчив, що в теорії самодетермінації автономність є фундаментальною схильністю будь-якого живого організму до самоорганізації. На психологічному рівні ця теорія розглядає автономію як базову психологічну потребу бути господарем власних дій. Звідси, автономна мотивація – це характерна властивість індивіда, здатного повноцінно

діяти в будь-яких культурах і суспільствах (Ryan, 2009). А в контексті педагогіки вищої школи підтримка автономії визначає більш автономну мотивацію студентів, їхні високі результати успішності, краще психологічне благополуччя, вищу самооцінку. Потреба в компетентності реалізується, коли з'являється відчуття, що певне завдання можна виконати самостійно. Саме можливість відразу задовольнити потреби як в автономії, так і в компетентності створює основу для формування внутрішньої мотивації, для зростання самооцінки.

Теорія самодетермінації є позитивною, оскільки показує, як можна посилити потенціал людини, створити кращі умови для особистісного зростання, здорового способу життя. Це, власне, і визначає її практичну значущість зокрема у сфері освіти, де сьогодні уміння самоорганізуватися при дистанційному опануванні практичних навичок комунікації під час вивчення, наприклад, англійської мови набуває особливої актуальності.

Психологічні аспекти дистанційного вивчення іноземної мови

Упродовж останніх двох десятиліть дослідників що далі, то більше зацікавлює роль емоцій під час вивчення і викладання іноземних мов.

Дослідження цього напрямку, що проводяться у школах і університетах, мають на меті привернути більше уваги до тих елементів педагогічної діяльності вчителя, викладача, які стимулюють оптимізм, креативність, витримку, гнучкість і якнайкраще сприяють успіху всіх учасників навчальної взаємодії в процесі опанування іноземних мов.

Британський психолінгвіст Ж. Дорней зауважує, що впродовж тривалого часу у дослідженнях з методики викладання іноземних мов увага зосереджувалася переважно на лінгвістичних аспектах, питаннях раціонального мислення, що має чітку логіку і йде до мети, тоді як емоціям відводилася другорядна роль: "Лінгвістика традиційно фокусувалася на статичному результаті (language output), який показував той, хто навчався, практично залишаючи поза увагою процес розвитку, процес здобування знань, шлях до цього результату". Відповідно до такого традиційного підходу процес опанування мови розглядався як послідовне засвоєння різних граматичних правил. Однак, на думку автора, сьогодні саме психологічні підходи мають домінувати у навчанні мови. Дослідник вважає, що потенційним ресурсом методики викладання іноземної мови є психологія розвитку людини, який визначається умовами середовища, де вона перебуває (Zoltan, 2019).

Особливості сприйняття дистанційного навчання в умовах пандемії COVID-19, визначені в процесі опитування, тестування індійських викладачів і студентів, є предметом уваги дослідження Д. Намбіар. Більшість викладачів висловили міркування, що аудиторні заняття є значно ефективнішими порівняно із заняттями онлайн, на яких відчувається недостатній рівень взаємодії викладачів і студентів, виникають технічні труднощі. Однак вони звернули увагу також і на позитивні аспекти нового формату навчання – зручність роботи вдома, не потрібно витрачати час на транспорт, відкриваються нові можливості досліджувати та використовувати інноваційні педагогічні технології. Також повідомлялося, що під час занять в інтернеті істотною проблемою, з якою доводилося стикатися, були ситуації, коли певна частина студентів уникала відвідування занять, виправдовуючись тим, що виникали різноманітні проблеми зі зв'язком, якістю відео, аудіо тощо. Студенти також звертали увагу на дискомфорт і зниження мотивації через відсутність звичної комунікації як з однокласниками, так і з викладачами (Deerika, 2020).

Інші зарубіжні дослідники, розглядаючи вплив COVID-19 на психологічну атмосферу під час навчання, акцентують увагу на позитивних аспектах переходу на інші форми дидактичної взаємодії. З'являється більше часу на відповідь, підвищується гнучкість навчання. Онлайн середовище надає певні зручності під час вивчення іноземної мови, оскільки студенти можуть брати участь в асинхронних і синхронних навчальних заходах, скерованих на підвищення рівня володіння мовою. Окрім того, дослідження свідчать, що ставлення студентів до навчання, їхня мотивація можуть суттєво змінюватися на краще саме засобами онлайн освіти (Lin, 2015; Wang, 2019). Однак, звісно, дистанційне навчання не є сприятливим для практики усного мовлення, хоча для розвитку навичок писемного мовлення, навпаки, надає певні переваги, зважаючи на асинхронний характер писемної діяльності і зворотний зв'язок у письмовій формі (Lin, 2018).

Багато досліджень присвячено проблемам взаємодії у віртуальній групі, формуванню комунікативних навичок і впевненості в собі під час занять у дистанційному форматі. Про комфортність навчального середовища йдеться в роботах Мората, Халіма та інших дослідників (Halim, 2019; Morat, 2016). Використання автентичних матеріалів, наприклад, Вікіпедії, відео з Youtube, музичних треків із Spotify допомагають додати до онлайн навчання більше привабливості і таким чином нівелювати психологічні труднощі (Morat, 2016).

Зміст навчання іноземної мови містить як лінгвістичний, так і психологічний компонент. Лінгвістичний компонент – це передусім мовний, мовленнєвий, соціокультурний матеріал. Психологічний компонент передбачає формування навичок користуватися мовою, що вивчається, з метою комунікації в різних життєвих ситуаціях, тобто, власне, формування певних механізмів мовлення. Тому стосовно учня, студента, який вивчає іноземну мову, слід звернути увагу на такі базові чинники успіху: пізнавальна та комунікативна активність, внутрішня вмотивованість навчання, особистісна значущість мовленнєвої діяльності, комфортність навчання, самоконтрольованість процесу, відсутність відчуття неподоланності труднощів вивчення іноземної мови. Тобто сам процес навчання має ґрунтуватися на внутрішній мотивації і сприйматися як особистісно доцільний, життєво необхідний.

До навчальної діяльності студентів спонукає передусім мотивація самовдосконалення, бажання глибоко і системно засвоїти знання, щоб мати можливість креативно їх застосовувати в найрізноманітніших ситуаціях (Рубинштейн, 1976). Проте слід зважати на те, що під час дистанційного формату навчальна діяльність трансформується через відсутність звичної взаємодії в умовах аудиторної роботи. У таких реаліях необхідно переорієнтовуватися саме на позитивні аспекти онлайн навчання – можливість формувати навчальні модулі, добираючи найбільш корисні і цікаві для студентів матеріали, гнучкість взаємодії, при якій студенти формують у собі вміння самостійно обирати час і місце для навчальної діяльності, маючи необмежений доступ до ресурсів інтернету. Особливої значущості набуває вміння самого себе організувати, показати високий рівень свідомості – тобто чітко розуміти значущу для себе мету, мотиви і відповідним чином регулювати, планувати свої дії. Однак дається взнаки недостатньо сприятливі умови для навчання навичок усного мовлення (Kirillova, 2019). Виникають під час дистанційного навчання і певні соціально-психологічні проблеми адаптації до іншої форми навчання, пов'язані зокрема з відсутністю достатньої можливості створити необхідну емоційну насиченість процесу вивчення мови під час спілкування за допомогою комп'ютерної техніки (Melor, 2019).

За своєю психологічною сутністю процес навчання являє собою спільну діяльність викладача і студентів, тому винятково важливою є наявність особистого контакту. Знання засвоюються краще, якщо відбувається взаємодоповнювальне поєднання вербальної і невербальної взаємодії, коли

відбувається своєрідний обмін психічною енергією і створюється психологічно комфортне середовище для спілкування. Психологічний комфорт – це ті умови навчання, коли людина почувається спокійно, впевнено і отримує задоволення потреби здобувати знання. Тобто це є дуже важливою умовою ефективності навчання, оскільки створення позитивної налаштованості вже перед початком навчання є необхідною умовою психологічного комфорту під час подальшої дистанційної роботи. Тому недостатня узгодженість між особливостями дистанційних технологій і психологічними аспектами, некоректна організація дистанційної взаємодії може істотно перешкоджати ефективному процесу навчання і зумовлювати психологічний дисбаланс (Costa, 2020). З огляду на це варто детальніше зупинитися на певних аспектах психології людини, які слід брати до уваги в контексті онлайн навчання.

В умовах дистанційного навчання, на яке суспільство було вимушене перейти під час пандемії коронавірусу, викладачам доводиться адаптувати прикладні навички організації безпосередньої взаємодії зі студентами до нової ситуації, коли комунікація з аудиторією відбувається через екран комп'ютера, і формат такого спілкування має свою специфіку, що суттєво відрізняється від традиційного, усталеного впродовж усієї історії існування людства. Дистанційне контактування створює певні спотворення у процесі передавання інформації, адже повноцінна взаємодія передбачає як вербальну, так і невербальну складові. Саме цей аспект і зумовлює посилення інтересу до психологічної сутності інтеракції за посередництва комп'ютерної техніки.

Учені-психологи у 1996 році з'ясували, що у взаєминах людей визначальну роль відіграють дзеркальні нейрони – унікальні клітини кори головного мозку, що активуються, коли ми бачимо певну дію іншої людини (Rizzolatti, 1996). Йдеться про те, що у того, хто дивиться, активуються ті самі зони, які відповідають за моторику зокрема, як і ті, що має людина, яка здійснює певні рухи. Такий феномен автоматичного відтворення на підсвідомому рівні дій іншого наближає нас до розуміння природи здатності мозку людини до емпатії, психологічного підґрунтя функції залучення людини до комунікації. Тобто від невербальних чинників взаємодії значною мірою залежить рівень сприйняття, якість взаємодії, наявність сприятливого емоційного тла, концентрація уваги і, відповідно, якість розуміння отримуваної інформації. Наприклад, коли ми бачимо усмішку, то активується та зона мозку, що надає сигнали до нервів, які відповідають за певні м'язи. Навіть якщо ми ще не усміхаємося, мимоволі, на підсвідомому рівні ми вже "включаємося" в цей процес, відчуваємо емоційний стан людини і схильні

невербально також показати свої позитивні емоції. Тому в процесі навчання винятково важливо як для викладача, так і для студента бачити одне одного. Саме в такому контексті вивчення ролі, яку відіграють дзеркальні нейрони, проводилися дослідження природи здатності людини до емпатії, визначалися особливості формування соціальних навичок у процесі інтеракції з іншими (Lindsay, 2007).

Контакт очей створює більший рівень довіри до того, на кого ми дивимось, у нас з'являється більше простору для зацікавленості. Ми виявляємо емпатію, співпереживання до людей, коли бачимо прояви їхніх емоцій, ми здатні налаштуватися відповідно до певного стану людини, яка для нас цікава, виявляємо приязне ставлення до неї. Якщо людина, яку ми слухаємо, розповідає щось із великою зацікавленістю, то вербальна інформація, її увиразнення невербальною мовою жестів, мімікою у нас також викликати зацікавленість, допомагатиме краще концентрувати увагу на матеріалі онлайн заняття, повноцінно засвоювати інформацію.

Цілком комфортне для взаємодії і водночас сприятливе для навчання іноземної мови комунікативне середовище за умови практично цілковитого переходу на дистанційне навчання створити проблематично, оскільки всі учасники навчального процесу позбавлені можливості особистого контакту, який, як ми вже зазначали, є дуже важливим чинником повноцінної взаємодії викладача і студентів. Тому в реаліях нашого життя важливо сконцентрувати увагу на тих особливостях комунікації за посередництва комп'ютерної техніки, що можуть принаймні пом'якшити негативний вплив практично цілковитої відсутності особистої взаємодії як на студента, так і на викладача. І однією з таких особливостей є обов'язкове дотримання правила – завжди вмикати відеокамеру – і студентам, і викладачам, виявляти ініціативність і активно включатися в процес дистанційного навчання.

Висновки

Упровадження дистанційного навчання позбавляє студентів, які вивчають іноземні мови або навчаються англійською, емоційного сприйняття навчального контенту. Вебінари, зазначається в анкетах самих студентів, не можуть повною мірою замінити аудиторне спілкування. Попри всю технологічність – віртуальні дошки, відео та аудіоконтент, онлайн-взаємодія позбавлена можливості

невербальної комунікації у вигляді зорового контакту, усмішки. Під час проведеного опитування студенти визнали, що нестача позитивного емоційного чинника знижує навчальну мотивацію, викликає ефект зивання до екранного спілкування, призводить до швидкої втоми і, як наслідок, до розсіяної уваги.

Вимушений перехід вищих навчальних закладів на дистанційне навчання – це виключно тимчасовий захід. Разом із тим уже варто зосередитися на тому, як поєднати високу технологічність із позитивним емоційним контекстом звичайної аудиторної роботи. Надзвичайно важливим є уникнення стресогенних чинників, що має вплинути на підвищення рівня очікувань від навчання як у студентів, так і викладачів.

Література

- Costa R.D., Souza G.F., Valentim R.A.M., Castro T.B. (2020). The theory of learning styles applied to distance learning. *Cognitive Systems Research*. No. 64, pp. 134-145.
- Daniels L.M., Haynes T.L., Stupnisky R.H., Perry R.P., Newall N., Pekrun R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, Volume 33, Issue 4, pp. 584–608. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych>
- Daniels L.M., Stupnisky R.H., Pekrun R., Haynes T.L., Perry R.P., Newall N.E. (2009). Affective antecedents, mastery and performance goals, emotion outcomes, and academic attainment: Testing a longitudinal model. *Journal of Educational Psychology*, 101, pp. 948–963. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/a0016096>
- Deci E.L. (1975) Intrinsic motivation. New York: Plenum.
- Deci E.L. (1980). The psychology of self-determination. Toronto: Lexington Books.
- Deci E.L. et al. (1981). When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Pers. Soc. Psychol. Bull.* V. 7, pp. 79-83.
- Deci E.L., Ryan R.M. (1985). Self-determination and intrinsic motivation in human behavior. New York.
- Deepika Nambiar. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology*. Volume 8, Issue 2. April- June, pp. 783-793.

- Dincer Ali, Yesilyurt Savas (2017). Motivation to Speak English: A Self-Determination Theory Perspective PASAA. Volume 53, January – June.
- Halim M.S.A.A., Hashim H. (2019). Integrating web 2.0 technology in ESL classroom: A review on the benefits and barriers. *Journal of Counseling and Educational Technology*. No. 2(2), pp. 1-8. Retrieved from: <https://doi.org/10.32698/0381>
- Harris M. (2000). Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom. *Journal of Applied Social Psychology*. No. 30, pp. 576–598. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02497.x>
- Kirilova A., Koss E., Usatova I. (2019). Applying blended learning approach to teaching English to masters students. *SHS Web of Conferences*. No. 69, pp. 1-8. Retrieved from: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20196900061>
- Lin Ch., Warschauer M. (2015). Online Foreign Language Education: What Are the Proficiency Outcomes? *The modern language journal*. Vol. 99. Issue 2, pp. 394-397. Retrieved from: https://doi.org/10.1111/modl.12234_1
- Lin Chi-Jen, Hwang G.J. (2018). A learning analytics approach to investigating factors affecting EFL students oral performance in a flipped classroom. *Educational Technology & Society*. No. 21(2), pp. 205-219. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/26388398?seq=1>
- Lindsay M., Oberman, Jaime A., Pineda, Vilayanur S. Ramachandran (2007). The human mirror neuron system: A link between action observation and social skills. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, Volume 2. Issue 1, March 2007, pp. 62–66. Retrieved from: <https://doi.org/10.1093/scan/nsi022>
- Lyubomirsky S. (2005). Eight steps toward a more satisfying life. *Time*. Asia Edition, 165(8), pp. 32-33.
- MacIntyre P.D., Gregersen T., Mercer S. (2015). *Positive Psychology in Second Language Acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Martin E.P., Seligman W.H. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*, Sydney, 349 p.
- Maya Sugita McEown W.L. Quint Oga-Baldwin (2019). Self-determination for all language learners: New applications for formal language education. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/335331389>
- Melor M.Y., Salehi H., Chenzi C. (2019). Integrating social networking tools into ESL writing classroom: Strengths and weaknesses. *English Language Teaching*, No. 5(8), pp. 42-48. Retrieved from: <https://doi.org/10.5539/elt.v5n8p42>

- Morat N., Shaari A., Abidin M.J.Z. (2016). Facilitating ESL learning using Youtube: Learners motivational experiences. Banda Aceh, Malaysia: Association of Malaysian Researchers and Social Services Faculty of Teacher Training and Education, Universitas Syiah Kuala, Darussalam, pp. 23.
- Rizzolatti G., Fadiga L., Gallese V., Fogassi L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3(2), pp. 131–141. DOI:10.1016/0926-6410(95)00038-0
- Ryan R. (2009). Self-determination theory in schools of education. *Teoryia samodeterminatsyyi*. Retrieved from: <http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009>
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American psychologist*. Vol. 55, No. 1, pp. 68-78.
- Snyder C.R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry*, Vol. 13, No. 4, pp. 249-275.
- Wang H., Bonem E., Moss J., Nelson D., Levesque-Bristol C. (2019). Need Satisfaction and Need Dissatisfaction: Comparative Study of Online and Face-to-face Learning contexts. *Computers in Human Behavior*, Vol. 95, pp. 114-125.
- Weiner B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Zoltan Dornyei. (2019). Psychology and Language Learning: The Past, the Present and the Future. *Journal for the Psychology of Language Learning*. Issue 1, pp. 27-41. Retrieved from: <http://www.iapll.com/journal>
- Леонтьев Д.А. (2000). Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности. *Психологический журнал*, Т. 21, № 1, сс. 15-25. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://studfile.net/preview/3354443/page:3/>
- Рубинштейн С.Л. (1976). Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, сс. 24-32.
- Сердюк Л.З. (2019). Фактори внутрішньої мотивації та самодетермінації учіння студентської молоді. *Актуальні проблеми психології. Психологія*, с. 120.

References

- Costa R.D., Souza G.F., Valentim R.A.M., Castro T.B. (2020). The theory of learning styles applied to distance learning. *Cognitive Systems Research*. No. 64, pp. 134-145.
- Daniels L.M., Haynes T.L., Stupnisky R.H., Perry R.P., Newall N., Pekrun R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, Volume 33, Issue 4, pp. 584–608. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych>
- Daniels L.M., Stupnisky R.H., Pekrun R., Haynes T.L., Perry R.P., Newall N.E. (2009). Affective antecedents, mastery and performance goals, emotion outcomes, and academic attainment: Testing a longitudinal model. *Journal of Educational Psychology*, 101, pp. 948–963. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/a0016096>
- Deci E.L. (1975) Intrinsic motivation. New York: Plenum.
- Deci E.L. (1980). The psychology of self-determination. Toronto: Lexington Books.
- Deci E.L. et al. (1981). When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Pers. Soc. Psychol. Bull.* V. 7, pp. 79-83.
- Deci E.L., Ryan R.M. (1985). Self-determination and intrinsic motivation in human behavior. New York.
- Deepika Nambiar. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology*. Volume 8, Issue 2. April- June, pp. 783-793.
- Dincer Ali, Yesilyurt Savas (2017). Motivation to Speak English: A Self-Determination Theory Perspective PASAA. Volume 53, January – June.
- Halim M.S.A.A., Hashim H. (2019). Integrating web 2.0 technology in ESL classroom: A review on the benefits and barriers. *Journal of Counseling and Educational Technology*. No. 2(2), pp. 1-8. Retrieved from: <https://doi.org/10.32698/0381>
- Harris M. (2000). Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom. *Journal of Applied Social Psychology*. No. 30, pp. 576–598. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02497.x>

- Kirilova A., Koss E., Usatova I. (2019). Applying blended learning approach to teaching English to masters students. *SHS Web of Conferences*. No. 69, pp. 1-8. Retrieved from: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20196900061>
- Leontev D.A. (2000). *Psyhkholohyia svobody: k postanovke problemy samodeterminatsyy lychnosty*. [Psychology of freedom: to the formulation of the problem of self-determination of personality]. *Psyhkholohycheskiy zhurnal, [Psychological journal]*. Vol. 21. No. 1, pp. 15-25. Retrieved from: <https://studfile.net/preview/3354443/page:3/> (in Russian).
- Lin Ch., Warschauer M. (2015). Online Foreign Language Education: What Are the Proficiency Outcomes? *The modern language journal*. Vol. 99. Issue 2, pp. 394-397. Retrieved from: https://doi.org/10.1111/modl.12234_1
- Lin Chi-Jen, Hwang G.J. (2018). A learning analytics approach to investigating factors affecting EFL students oral performance in a flipped classroom. *Educational Technology & Society*. No. 21(2), pp. 205-219. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/26388398?seq=1>
- Lindsay M., Oberman, Jaime A., Pineda, Vilayanur S. Ramachandran (2007). The human mirror neuron system: A link between action observation and social skills. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, Volume 2. Issue 1, March 2007, pp. 62–66. Retrieved from: <https://doi.org/10.1093/scan/nsi022>
- Lyubomirsky S. (2005). Eight steps toward a more satisfying life. *Time*. Asia Edition, 165(8), pp. 32-33.
- MacIntyre P.D., Gregersen T., Mercer S. (2015). *Positive Psychology in Second Language Acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Martin E.P., Seligman W.H. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*, Sydney, 349 p.
- Maya Sugita McEown W.L. Quint Oga-Baldwin (2019). Self-determination for all language learners: New applications for formal language education. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/335331389>
- Melor M.Y., Salehi H., Chenzi C. (2019). Integrating social networking tools into ESL writing classroom: Strengths and weaknesses. *English Language Teaching*, No. 5(8), pp. 42-48. Retrieved from: <https://doi.org/10.5539/elt.v5n8p42>
- Morat N., Shaari A., Abidin M.J.Z. (2016). *Facilitating ESL learning using Youtube: Learners motivational experiences*. Banda Aceh, Malaysia: Association

- of Malaysian Researchers and Social Services Faculty of Teacher Training and Education, Universitas Syiah Kuala, Darussalam, pp. 23.
- Rizzolatti G., Fadiga L., Gallese V., Fogassi L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3(2), pp. 131–141. DOI:10.1016/0926-6410(95)00038-0
- Rubynshtein S.L. (1976). Problemy obshchei psikhologiyi. [Problems of general psychology]. Moscow: Pedahohyka, pp. 24-32. (in Russian).
- Ryan R. (2009). Self-determination theory in schools of education. *Teoriya samodeterminatsyyi*. Retrieved from: <http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009>
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American psychologist*. Vol. 55, No. 1, pp. 68-78.
- Serdiuk L.Z. (2019). Faktory vnutrishnoi motyvatsii ta samodeterminatsii uchinnia studentskoi molodi. [Factors of internal motivation and self-determination of student youth]. *Aktualni problemy psikhologii*. *Psikhologhiia*. [“Actual problems of psychology”], pp. 120. (in Ukrainian).
- Snyder C.R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry*, Vol. 13, No. 4, pp. 249-275.
- Wang H., Bonem E., Moss J., Nelson D., Levesque-Bristol C. (2019). Need Satisfaction and Need Dissatisfaction: Comparative Study of Online and Face-to-face Learning contexts. *Computers in Human Behavior*, Vol. 95, pp. 114-125.
- Weiner B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Zoltan Dornyei. (2019). Psychology and Language Learning: The Past, the Present and the Future. *Journal for the Psychology of Language Learning*. Issue 1, pp. 27-41. Retrieved from: <http://www.iapll.com/journal>

COMMUNICATIVE COMPETENCE

Julia Kolenko

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1659-3333>

Bogomolets National Medical University (Ukraine, Kyiv)

Tetiana Timokhina

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0220-0220>

Bogomolets National Medical University (Ukraine, Kyiv)

**COMMUNICATIVE COMPETENCE
IS A NECESSARY COMPONENT FOR FUTURE DENTISTS
TO OPTIMIZE THE CORRECT DELIVERY
OF DENTAL SERVICES**

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5275515>

The issue of forming the communicative competence of future doctors is very difficult and requires a lot of training time, as well as systemic changes in the organization of the educational process, curricula, the development of reliable assessment tools, and the appropriate training of teachers. At the same time, these processes should be coherent with the changes that occur in the health care system, the country's economy, and society.

Relevant and urgent becomes the problem of the use and development of acquired basic communicative skills and better understanding of the means of formation of communicative competence by students of dental faculty of Bogomolets National Medical University (NMU).

Purpose. Main objective is to investigate the means of forming communicative competence among students of dental faculty at lectures on specialized clinical disciplines. Solve the problem of the use and development

of acquired basic communicative skills and better understanding of the means of formation of communicative competence by students of dental faculty of NMU.

Methods. At the Department of Therapeutic Dentistry for the formation of communicative competence of students in the educational process uses different pedagogical approaches: role and business games, discussions, case technologies, presentation and defense of projects and etc. Students receive assignments that relate to complex research topics appropriate direction or raise the issue of the latest, innovative methods of treatment, present their projects and, depending on the task (target audience) prove the feasibility, benefits, necessity of the method. Also, based on the acquired communicative experience, students independently develop professional situations with subsequent demonstration of role-playing games "doctor-patient", "doctor-relatives of the patient", "doctor-researcher (scientist)", "doctor-clinic administration", "doctor-politician". No less important component of the formation of communication skills is the extracurricular activity of students, namely participation with reports in conferences, discussion clubs, volunteer and community activities. To a large extent, the formation of professional communication of future dentists during educational activities is determined by the content and level of their activity.

Results. The results of the study showed that the formation of professional competence of students at the Faculty of Dentistry correlates with the professionalism of a teachers of clinical disciplines, with a set of pedagogical conditions observance of which in the organization of educational and cognitive activities stimulates the development of communication skills and increases their role in the professional growth of future dentists. In this context, on the one hand, arises the question of teachers' awareness of the importance of communication skills and their commitment to helping students develop these skills, on the other hand, the formation of the teacher's communicative competence.

Conclusions. One of the mechanisms to increase the efficiency of provision medical care is a professional medical community. Formation of communicative competence future doctors need a comprehensive

approach to the organization educational process, introduction of the newest pedagogical technologies, interactive teaching methods, adjustment curricula, creating guidelines for different professional scenarios, jointly agreed works of teachers of humanities and clinical disciplines. The latest educational program should provide a strong acquisition students' communication skills after graduation teaching. A necessary condition for achieving effectiveness there will be recognition by teachers of the importance of communication. Development should be an important component integrated assessment of communication competence, which must be applied throughout the training period.

Keywords: communicative competence, doctor-patient, students of the Faculty of Dentistry, patient-oriented model.

Introduction

In the context of reforming the health care system, the training of future doctors should flexibly and quickly meet the tasks put forward by society, the state, employers, consumers of medical services, as well as it should comply with modern world trends in ensuring high-quality training of future doctors (Levinson, 2010, p. 1310–1318).

The leading countries of the world give great importance to the so-called "soft" skills in the formation of professional competence of future specialists. As part of the discussion of the Working Group on the Modernization of Higher Education (WG-MHE), which included ministers and representatives of the higher education system of European countries, the following compulsory skills were identified for students pursuing higher education:

- cognitive skills: analytical, critical, reflective, creative thinking;
- methodological skills: time management, problem solving, decision making, learning (strategies), planning, digital skills;
- social skills: interpersonal communication, teamwork, conflict management and negotiation, intercultural understanding (Kaplan and other, 1989, p. 110-127).

In a number of EU countries at the state level, strategies have been applied aimed at introducing technologies for the development of communication skills in higher education institutions (Vogel and other, 2018, p. 148-157). In the United States, the Council for Accreditation of Higher Medical Education (ACGME – the authority responsible for accrediting all medical training programs for physicians in the United States) has recognized communication as one of six mandatory competencies that must be assessed by prospective physicians on a licensed exam (Franco and other, 2018, p. 506-511).

Numerous studies have found positive associations between communication skills and improved patient health, in particular physiological indicators – blood pressure, blood glucose levels, health status (headache frequency, depression), and indicators of functional status, including reduced patient suffering from anxiety due to illness (Stephen, 2013, p. 423-429). Mutual understanding, the establishment of a trusting relationship with a doctor helps patients to better understand their health problems: patients are actively involved in the decision-making process on treatment, realizing their responsibility for adhering to recommendations, changing lifestyle, and the like. Effective communication such as doctor-patient is the foundation of a healthcare system that is empathetic and a major contribution to quality healthcare services and patient satisfaction (Stewart, 1995, p. 1423-1433). In modern medicine, there is a gradual transition to a patient-oriented model of providing medical services, significantly changing the approaches to interaction between doctor-patient, doctor-patient's relatives, doctor-society. There is a transformation of the attitudinal model of interaction to general decision-making, it requires the establishment of a trusting, dynamic relationship between the doctor and the patient, as well as his family. Competent communication at the stage of collecting data for the history of the disease makes it possible to establish a preliminary diagnosis in 70-80% of patients (Beck, 2000, p. 25-38). At the same time, formal communication, questioning a patient according to a standard list of questions leads to the omission of important information, the need to prescribe additional research methods, sometimes to erroneous diagnostics, and an increase in treatment costs (Di Blasi, 2001, p. 757-762). The patient's behavior largely depends on his awareness of the disease, its consequences, methods and effectiveness of treatment and psycho-emotional state, the level of satisfaction with previously received medical services (Street, 2009, p. 295-301). The tasks facing the doctor are to be able to establish contact, convey information, convince, and become partners, taking into account the individual characteristics of the patient's behavior and the circumstances in which

communication takes place. Thus, in the formation of communicative competence, it is necessary to train to master communication technologies; the art of empathy; the ability to analyze gestures, facial expressions, to know the features and problems of those people with whom you need to communicate; feel the intonation of the interlocutor, etc. (Lewis, 2012, p. 569-580).

On the other hand, in the modern health care system, health professionals are responsible for the health of all members of society throughout their lives; responsibility for creating an information shell on the formation of a healthy lifestyle, informing about the negative impact on health of hazardous factors (Shield, 2011, p. e408-e416). The intensive development of biotechnology, e-Health, personalized medicine, artificial intelligence, and the spread of information spam on medical topics are challenges faced by both medical professionals and patients. They significantly actualize the problems of medical professional communication. Physicians act as carriers of specialized medical information and communicators with patients, members of the public, medical professionals, scientists, specialists in other industries, as well as politicians (Koponen, 2012, p. e198-e207). Modern technologies in the information space, the development of social networks make it necessary to master the skills of effective communication, depending on the target audience and the chosen communication means. The formation of communication skills is manifested in the ability to choose the optimal communication style in various situations of professional activity, to establish interpersonal connections, to master the methods of verbal and non-verbal communication, to be able to convey information to the listener (Ullah, 2012, p. 1-10). As Eric S. Holmboe and Richard Frankel point out, communication should be treated as a procedural skill that should be taught and evaluated. Current trends in the health care system require, on the one hand, the formation of a new responsible policy in the system of training future doctors, and on the other, a radical change in the views of the participants in the educational process, namely teachers and students (Egnew, 2011, p. 99-105).

In dental practice, doctors are faced patients who have various chronic diseases of the tissues of the oral cavity, the development of which, in many cases, is associated with pathological changes in other organs and systems of the body (Jackson, 2011, p. 775-780). The treatment of such patients requires a systematic approach, dynamic monitoring of the development of the disease, and the joint work of several specialists. A special place is occupied by the system of preventive measures, which necessarily includes motivating patients to a healthy lifestyle, adherence to oral hygiene at the proper level, following the doctor's recommendations

regarding the prescribed treatment, rejecting addictions, and etc. (Van Weel-Baumgarten, 2013, p. 177-183). In these conditions, the doctors must be able to motivate, convince, competently submit information regarding the treatment plan, the predicted consequences of the development of the disease, explain the benefits and risks of existing treatment methods, the need for additional research, and the like. On the other hand, doctors have to communicate with patients of different ages, upbringing, social and financial conditions, who have different levels of awareness about the medical field, and in this context, they need to be sensitive to the needs and preferences of each patient, to find out their inner experiences, to feel how much they trust the doctor as they relate to the prescribed treatment, or are supporters of alternative approaches. Accordingly, the overall responsibility of both the doctor and the patient for the formation of an idea of the causes of the onset of the disease and the necessary complex of therapeutic and preventive measures is significantly increasing. Such approaches lead to the formation of a new culture of perception of one's own health (Aper, 2012, p. e500-e507).

The issue of the formation of the communicative competence of future doctors is complex and requires a lot of time, as well as systemic changes in the organization of the educational process, curricula, the development of reliable assessment tools, and the appropriate training of teachers. At the same time, these processes should be coherent with the changes taking place in the health care system, the country's economy, and society (Ozcan, 2012, p. 532-538).

At the Bogomolets National Medical University introduced a step-by-step system for the formation of communication skills based on the integration of the humanities (philosophy, psychology, language disciplines) and specialized clinical disciplines. In the second year of study at the Faculty of Dentistry, the course "Communicative skills of a doctor" was introduced. In clinical disciplines, basic communication skills are specialized, complicated and integrated into professional competence. The problem of using and developing the basic communication skills acquired by students and a better understanding of the means of forming communicative competence among students of the Faculty of Dentistry of NMU is urgent.

Main objective is to investigate the means of forming communicative competence among students of dental faculty at lectures on specialized clinical disciplines.

Materials and methods

At the Department of Therapeutic Dentistry for the formation of communicative competence of students in the educational process uses different pedagogical approaches: role and business games, discussions, case technologies, presentation and defense of projects and etc. Interactive methods teach how to work in a team, defend own opinion, and conduct a discussion. Students receive assignments that relate to complex scientific topics in relevant areas or violate the problems of new, innovative methods of treatment, present their projects and, depending on the task (target audience), prove the feasibility, advantages, and the need to apply the methodology. Also, based on the acquired communicative experience, students independently develop professional situations with the subsequent demonstration of the role-playing game "doctor-patient", "doctor-relatives of the patient", "doctor-researcher (scientist)", "doctor-clinic administration", "doctor-politicians". An equally important component in the formation of communication skills is the extracurricular activity of students, namely, participation with reports in conferences, discussion clubs, volunteer and social activities. To a large extent, the formation of professional communication of future dentists during educational activities is determined by the content and level of their activity.

In clinical practice, in the study of communication skills, the emphasis was placed on direct observation of the communication of students with patients. The study involved 4th and 5th-year students (respectively 30 and 28 students) of the Faculty of Dentistry during 2018-2019. Students provided admission to patients with various dental diseases. The observation included patients with chronic catarrhal gingivitis (16 patients), generalized periodontitis (27), lichen planus (5), leukoplakia (7). A questionnaire was developed for the study, which covered questions related to patient satisfaction with the quality of medical services, general feeling of seeing a doctor, completeness of medical interviews, explanations regarding the study plan, treatment, prescribing recommendations, how clear the information was, and the like. Also, for the analysis, filled in medical histories were used (the emphasis was on the completeness of the display of information and the logical sequence of interviews, survey data).

All patients were examined in accordance with the recommendations developed at the department for examination of patients, received explanations about the possible causes of the disease, the need for a healthy lifestyle, treatment plan, recommendations for consultation with general specialists, training in standard teeth

cleaning. The effectiveness of the interaction was determined by criteria that included subjective indicators (analysis of questionnaires, medical histories, implementation of recommendations, interaction with general practitioners, the need for additional information) and objective (hygienic indices: Fedorova-Volodkina, OHI-S, gingivitis index: PMA, Muhleman bleeding index, frequency of disease exacerbation).

Clinical practice in the study of communication skills at the Department of Therapeutic Dentistry of Bogomolets National Medical University

The analysis of the obtained data showed that 87% of patients were satisfied with the quality of medical services provided, but a detailed analysis revealed the dependence of satisfaction on the nature of communication that occurs during interaction with the student. The majority of patients (93%), paid attention to the student's attitude to them, how attentive, friendly, able to listen to the patient, sympathized with him. Only 14 out of 30 patients followed the recommendations and consulted a general practitioner, while 7 out of 10 patients consulted other dental specialists (orthopedists, surgeons), which is most likely due to the direct participation of the student in care with the provision of the necessary treatment at another department. Two out of five patients quit smoking. The results showed that students are not always accessible form denounced information to patients (68%), often used professional terminology (47%), did not take into account the patient's level of awareness in the medical field, did not explain possible etiological factors (25%), possible complications (72%), did not take into account the patient's attitude to the disease (93%). 51% of patients, determinate as a repeated visitors recorded deteriorating hygienic condition of the oral cavity according to health indicators index.

The issue of the formation of the communicative competence

At the same time, formation of professional competence of students at the Faculty of Dentistry correlates with the professionalism of a teachers of clinical disciplines, with a set of pedagogical conditions observance of which in the organization of educational and cognitive activities stimulates the development of communication skills and increases their role in the professional growth of future dentists. In this context, on the one hand, arises the question of teachers' awareness of the importance of communication skills and their commitment to helping students

develop these skills, on the other hand, the formation of the teacher's communicative competence.

Conclusions

One of the mechanisms to increase the efficiency of medical care is professional medical communication. Formation of communicative competence of future doctors requires a comprehensive approach to the organization of the educational process, introduction of the latest pedagogical technologies, interactive teaching methods, adjustment of curricula, creation of methodical recommendations with different professional scenarios, joint coordinated work of teachers of humanities and clinical disciplines. The latest educational program should provide a strong acquisition of communication skills in students after graduation. A necessary condition for achieving effectiveness will be the recognition by teachers of the importance of communication. On the other hand, an important component should be the development of an integrated assessment of communication competence, which should be applied throughout the training period.

References

- Aper L., Reniers J., Koole S., Valcke M., Derese A. (2012). Impact of three alternative consultation training formats on self-efficacy and consultation skills of medical students. in: *Med Teach*, 34. ISSN: 0142-159X (print), 1466-187X (web), pp. e500-e507.
- Beck R.S., Daughtridge R., Sloane P.D. (2000). Physician–patient communication in the primary care office: a systematic review. in: *J Am Board Fam Pract*, 15. ISSN 1557-2625 (print), 1558-7118 (web), pp. 25-38.
- Di Blasi Z., Harkness E., Ernst E., Georgiou A., Kleijnen J. (2001). Influence of context effects on health outcomes: a systematic review. in: *Lancet*, 357. ISSN 0140-6736 (print) 1474-547X (web), pp. 757-762.
- Egnew T.R., Wilson H.J. (2011). Role modeling the doctor–patient relationship in the clinical curriculum. in: *Fam Med*, 43, ISSN: 0742-3225, pp. 99-105.
- Franco C.A.G.D.S., Franco R.S., Lopes J.M.C., Severo M., Ferreira M.A. (2018). Clinical communication skills and professionalism education are required from the beginning of medical training – a point of view of family physicians. *BMC*

- medical education*, 18(1), 43. Retrieved from: <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1141-2>, pp. 506-511.
- Jackson V.A., Back A.L. (2011). Teaching communication skills using role-play: an experience-based guide for educators. in: *J Palliat Med*, 14. ISSN: 1096-6218 (print); 1557-7740 (web), pp. 775-780.
- Kaplan S.H., Greenfield S., Ware J.E., Jr (1989). Assessing the effects of physician-patient interactions on the outcomes of chronic disease. *Medical care*, 27(3 Suppl), Retrieved from: <https://doi.org/10.1097/00005650-198903001-00010>, pp. 110-127.
- Koponen J., Pyörälä E., Isotalus P. (2012). Comparing three experiential learning methods and their effect on medical students' attitudes to learning communication skills. in: *Med. Teach.*, 34. ISSN: 0142-159X (print); 1466-187X (web), pp. e198-e207.
- Levinson W., Lesser C.S., Epstein R.M. (2010). Developing physician communication skills for patient-centered care. in: *Health Aff.* No. 29(7). ISSN: 0278-2715 (print); 1544-5208 (web), pp. 1310–1318.
- Lewis V.O., McLaurin T., Spencer H.T., Otsuka N.Y., Jimenez R.L. (2012). Communication for all your patients. in: *Instr. Course Lect.*, 61. ISSN: 0065-6895, pp. 569-580.
- Ozcan C.T., Oflaz F., Bakir B. (2012). The effect of a structured empathy courses on the students of a medical and a nursing school. in: *Int Nurs Rev*, 59. Electronic ISSN 1466-7657; Print ISSN 0020-8132, pp. 532-538.
- Shield R.R., Tong I., Tomas M., Besdine R.W. (2011). Teaching communication and compassionate care skills: an innovative curriculum for pre-clerkship medical students. in: *Med. Teach.*, 33. ISSN: 0142-159X (print); 1466-187X (web), pp. e408-e416.
- Stephen G., Henry L., Eric S., Holmboe, Richard M. (2013). Evidence-based competencies for improving communication skills in graduate medical education: A review with suggestions for implementation. in: *Medical Teacher*. ISSN: 0142-159X (print); 1466-187X (web), pp. 423-429.
- Stewart M.A. (1995). Effective physician–patient communication and health outcomes: a review in: *CMAJ*, 152. ISSN: 0820-3946 (print); 1488-2329 (web), pp. 1423-1433.
- Street R.L., Makoul G., Arora N.K., Epstein R.M. (2009). How does communication heal? Pathways linking clinician–patient communication to health outcomes. in: *Patient Educ. Couns.*, 74. ISSN 0738-3991, pp. 295-301.

- Ullah M.A., Barman A., Rahim A.F.A., Yusoff M.S.B. (2012). Determinants of medical student attitudes to a learning communication skills teaching program. In: *J Mens health*. ISSN 1557-9883 (print), 1557-9891 (web), pp. 1-10.
- Van Weel-Baumgarten E., Bolhuis S., Rosenbaum M., Silverman J. (2013). Bridging the gap: how is integrating communication skills with medical content throughout the curriculum valued by students? in: *Patient Educ Couns*, 90. ISSN 0738-3991, pp. 177-183.
- Vogel D., Meyer M., Harendza S. (2018). Verbal and non-verbal communication skills including empathy during history taking of undergraduate medical students. *BMC medical education*, 18(1), 157. Retrieved from: <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1260-9>, pp. 148-157.

Liudmyla Siryk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0319-4878>

LudmilaS333@ukr.net

Bogomolets National Medical University (Ukraine, Kyiv)

WAYS OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCIES IN POSTGRADUATE TEACHER TRAINING IN THE UNITED STATES OF AMERICA

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5275581>

The article, based on scientific analysis of literature sources, defines the process of formation and development of postgraduate pedagogical education in the United States, defines the term “postgraduate pedagogical education”, clarifies its main purpose and objectives in postgraduate training of teachers in the United States.

The basic models in the basement of the innovative field of postgraduate education of the United States of America are characterized.

The essence of the concepts “competence”, “foreign language professional communicative competence” and ways of applying the competence approach in teaching foreign languages are determined.

The influence of multiculturalism in the USA on the formation of foreign language competencies in postgraduate training of US teachers is researched.

The main goal of Ukrainian education, according to the Laws of Ukraine “On Education” (2016), “On Higher Education” (2015), “On Innovation” (2003), is to create the necessary conditions for the development and creative self-realization of the individual during life. Reorganization and improvement of postgraduate pedagogical education, which began in Ukraine at the beginning of the XXI century aimed on improving the system of postgraduate education, taking the example of the experience of one of the leading country in the world – the USA.

The purpose of research: to study, research and borrow the experience of a leading country in the economic and educational fields – the United States of America, the main ways of formation’s system of foreign language competencies in postgraduate training of US teachers.

Research methods. To solve the tasks, to achieve the goal the following research methods were used: to study and analyze the scientific literature on the research topic (selection and understanding of didactic material); theoretical (content analysis, surveys, questionnaires, text discourse analysis); pedagogical-psychological and systemic (in order to characterize the features of professional training of teachers of the new formation); structural and logical.

The results of the research. The role of scientific schools as system-forming in the creation and provision of educational and preparatory research programs, teacher development as a professional and formation of scientific and methodological competence of teachers in the conditions of essential changes in postgraduate pedagogical education is determined, as scientific provisions on selection and adult education.

Conclusions. The main models that underlie the system of postgraduate education are identified: 1) the clinical model (the Clinical Model). Its essence lies in the close and well-thought-out connection of theory with practice and in the development of deep partnerships between universities and schools. The concept is based on the idea of teaching as a practical profession, according to which any theoretical position concerning teacher training must have immediate confirmation in real life; 2) the Added Value

Model is potentially the most radical of American innovations in teacher education.

Its essence is to evaluate the work of pedagogical faculties on the basis of the achievements of students taught by graduates of a particular faculty. Until recently, this idea was virtually unfeasible, as no state had databases linking three types of information: about the teacher, how he prepared his university, and about the results his students achieved; 3) the Value-added model can lead to an even greater outflow of the best teachers from the most difficult schools and classes. The model assumes that the effectiveness of a teacher's work largely depends on his/her training in the higher education institution, and not on the quality of the school staff, the management strategy followed by the principal, resources and professional support.

It is proved that additional professional education is aimed at meeting educational and professional needs, professional development of a person, ensuring compliance of his qualifications with changing conditions of professional activity and social environments.

The concept of “competence” is defined as an intellectual and personally conditioned ability of a person to practical activity, and the term “competence” as a meaningful component of such an opportunity in the form of knowledge, skills, abilities.

The definition of “foreign language professional communicative competence” includes knowledge about languages, its functions, the development of skills in the field of speech activities (there are four main types – listening, reading, speaking, writing).

Communicative competence involves knowledge of languages, its functions, skills development in the field of four main types of speech activity (listening, speaking, writing, reading,). The communicative competence of a student of foreign language communication is the ability to full-fledged language communication in all spheres of human activity with observance of social norms of language behavior.

Keywords: postgraduate pedagogical education in the USA, formation and development of postgraduate pedagogical education in the USA, models based on innovations in the field of postgraduate education, the concept of “competence”, “foreign language professional communicative competence”, multiculturalism.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

У статті на основі аналізу наукових джерел визначено процес становлення та розвитку післядипломної педагогічної освіти США, визначено термін "післядипломна педагогічна освіта", з'ясовано її основну мету та завдання у післядипломній підготовці вчителів Сполучених Штатів Америки.

Охарактеризовано основні моделі в основі інноваційної галузі післядипломної освіти Сполучених Штатів Америки.

Визначено сутність понять "компетентність", "іншомовна професійна комунікативна компетентність" та шляхи застосування компетентнісного підходу в навчанні іноземних мов.

Досліджено вплив мультикультуралізму в США на формування іншомовних компетентностей у післядипломній підготовці вчителів США.

Проблема. Провідною метою української освіти, згідні із Законами України "Про освіту" (2016 р.), "Про вищу освіту" (2015 р.), "Про іноваційну діяльність" (2003 р.), є створення необхідних умов для розвитку

і творчої самореалізації особистості протягом життя. Реорганізація та вдосконалення післядипломної педагогічної освіти, які розпочалися на Україні на початку XXI ст. мають за мету удосконалити систему післядипломної освіти, беручи за приклад досвід лідируючих країн світу, а саме – США.

Мета дослідження: вивчити, дослідити та запозичити досвід країни-лідера в економічній та освітній галузях – Сполучених Штатів Америки, основні шляхи щодо системи формування іншомовних компетентностей у післядипломній підготовці вчителів США.

Методи дослідження. Щодо вирішення поставлених завдань, а також досягнення мети були використані наступні методи дослідження: вивчення та аналіз наукової літератури з теми дослідження (відбір та осмислення дидактичного матеріалу); теоретичний (контент-аналіз, опитування, анкети, аналіз дискурсу текстів); педагогіко-психологічний та системний (із метою характеристики особливостей професійної підготовки викладачів нової формації); структурно-логічний.

Результати дослідження. Визначено роль наукових шкіл як системоутворюючих у створенні та забезпеченні освітніх та підготовчих дослідницьких програм, розвитку викладача як професіонала та формування науково-методичної компетентності викладачів в умовах сутнісних змін у післядипломній педагогічній освіті, оскільки набули подальшого розвитку наукові положення щодо відбору, а також структурування модернізації неперервної освіти дорослих.

Висновки. Визначено основні моделі, які лежать в основі системи післядипломної освіти: 1) *клінічна модель* (the Clinical Model). Її суть полягає в тісному і продуманому зв'язку теорії з практикою і в розвитку глибоких партнерських відносин між вузами і школами. В основі концепції лежить уявлення про навчання як про практичну професію, відповідно до якого будь-яке теоретичне положення, що стосується підготовки вчителів, повинно мати негайне підтвердження в реальному житті; 2) *модель доданої вартості* (the Added Value Model) – це потенційно найбільш радикальна з американських інновацій в галузі

педагогічної освіти. Суть її полягає в оцінці роботи педагогічних факультетів на підставі досягнень учнів, яких навчають випускники того чи іншого факультету. До недавнього часу ця ідея була практично нездійсненою, оскільки ні в одному штаті не було баз даних, що зв'язують в одне ціле три типи відомостей: про вчителя, яким чином підготував його вуз і про результати, яких домоглися його учні; 3) *модель додаткової вартості* може привести до ще більшого відтоку кращих вчителів з найважчих шкіл і класів. Модель передбачає, що ефективність праці вчителя в значній мірі залежить від його підготовки у вищому навчальному закладі, а не від якості шкільного колективу, стратегії управління, якої дотримується директор, ресурсів і професійної підтримки.

З'ясовано, що друга професійна освіта направлена на освітні та професійні потреби, розвиток людини як професіонала, відповідність кваліфікації людини щодо мінливих умов професійної діяльності та соціального середовища.

Визначено поняття "компетентність" як інтелектуальну та особистісно обумовлену здатність людини до практичної діяльності, а термін "компетенція" як змістовний компонент такої можливості у вигляді знань, умінь, навичок.

З'ясовано, що термін "іншомовна професійна комунікативна компетентність" – це здатність майбутнього випускника вузу діяти в режимі вторинної мовної особистості в професійно спрямованій ситуації спілкування з фахівцями інших країн, готовності до здійснення міжкультурної професійної взаємодії в полікультурному просторі в умовах міжнародної мобільності та інтеграції.

Дефініція "*комунікативна компетенція*" включає знання про мову, її функції, розвиток умінь в галузі видів мовленнєвої діяльності (виокремлюють чотири основних види – аудіювання, читання, говоріння, письмо).

Поняття *"компетентність студента в практичному застосуванні іншомовного спілкування"* – це вміння застосовувати набуті знання та навички з дотриманням мовленнєвих норм в соціумі, у будь-якій сфері.

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта США, становлення та розвиток післядипломної педагогічної освіти США, моделі в основі інновацій в галузі післядипломної освіти, поняття "компетентність", "іншомовна професійна комунікативна компетентність", мультикультуралізм.

Вступ

Провідною метою української освіти, згідно із Законами України "Про освіту" (2016), "Про вищу освіту" (2015), "Про інноваційну діяльність" (2003), є створення необхідних умов для розвитку і творчої самореалізації особистості протягом життя. Метою реорганізації та вдосконалення післядипломної педагогічної освіти, які розпочалися на Україні на початку XXI є удосконалення системи післядипломної освіти, причому за приклад взято досвід країни-лідера світу, а саме – США.

Головною метою Національної доктрини розвитку освіти є створення умов для особистісного розвитку, реалізації творчого потенціалу кожного громадянина України; формування генерації, здатної навчатися протягом всього життя, підтримувати, генерувати цінності громадянського суспільства; здатність об'єднання української нації, інтеграція України до Європейської спільноти (Vashchuk, 2011).

Перед випускниками, згідно державних освітніх стандартів вищої освіти нового покоління, поставлено завдання – вільне володіння іноземною мовою. Оскільки вступ України в Болонський процес, універсалізація європейської освітньої системи створюють потужну мотивацію для студентів українських вузів, так як вони будуть бачити реальну можливість застосовувати отримані на заняттях з іноземної мови знання в конкретних життєвих ситуаціях.

Свого часу, американськими вченими, а саме: (А. Берг, Р. Гарднер, Л. Дарлінг-Хаммонд, Е. Бойер, Е. Гітлін, І. Гудлед, Ю. Ітон, Е. Морган, М.І. Дієс, Дж. Спіро, Р. Орфілд, К. Прайс, Дж. Спрінг, І. Файштрайзер та ін.) було досліджено деякі напрями та шляхи, що слугують реформуванню педагогічної

освіти. Вивченню різних аспектів забезпечення якості професійної підготовки вчителів були присвячені наукові праці наступних вчених – С. Белл, Л. Дарлінг-Хаммонд, М.І. Дієс, І.М. Кел, А.Б. Колтон, Р.Б. Лав, Г. Спаркс-Лангер, Р. Дж. Спейді (Scientific notes, 2017).

Сутність поняття "післядипломна педагогічна освіта" в педагогічній освіті та практиці США

Дефініція "післядипломна освіта педагогів" у США пов'язується із підвищенням кваліфікації (ПК) учителів у контексті перманентного оновлення шкільної системи та неперервним професійним й особистісним навчанням учителів. Система післядипломної освіти США передбачає не лише ознайомлення вчителів середньої школи з новими розробками, технологіями у практичному застосуванні в педагогічній діяльності, а також уміння самостійно застосовувати набуті знання та вміння з метою професійного зростання.

Післядипломна педагогічна освіта в США – це комплексна співпраця багатьох організацій: інститутів освіти, добровільних організацій, спонсорів, професійних спілок учителів, шкіл і самих учителів. До найбільш дієвих форм навчання вчителів, що працюють, належать як індивідуальна підготовка фахівців (в межах школи), так і різні форми набуття досвіду (дискусії, "круглі столи", методичні семінари, конференції), колективне обговорення та розробка навчальних планів, програм, дидактичних матеріалів, а також наявність днів професійного розвитку та керівництво дослідницькою роботою вчителя тощо (Shanskova, 2013).

Проблеми неперервної та післядипломної освіти вирішуються на рівні федеральних державних та суспільних установ, які створені у США. Ці установи та організації, які їх фінансують, не залежать від держави, адміністрацій штатів та не пов'язані одна з одною (Prykhodko, 2015).

Більшість вузів, до недавнього часу, які мали педагогічні факультети були акредитовані однією із двох національних недержавних професійних організацій – Національна рада з акредитації педагогічної освіти (NCATE) або, менша частина, Рада з акредитації педагогічної освіти (TEAC). Саме ці дві організації оголосили про злиття і про освіту єдиного акредитаційного органу із назвою Рада з акредитації підготовки вчителя (Council for the Accreditation of Educator Preparation) (CAEP)). Всі вузи, у складі яких функціонують факультети або програми підготовки вчителів, додатково акредитуються однією із п'яти

регіональних неуправлінських асоціації по критеріям загальним для всіх вузів (Boston University Catalog, 2011).

Основні стандарти NCATE та моделі, які лежать в основі післядипломної освіти США

Виокремлено шість основних стандартів NCATE завдяки яким визначається діяльність навчального закладу: вони вміщують лише загальний опис того, що повинен знати і вміти вчитель. У 48 штатах із 50, так чи інакше, відбувається врахування їх у своїх акредитаційних системах:

- 1) знання, уміння та настанови майбутніх вчителів;
- 2) система діагностики, моніторингу та оцінки;
- 3) педагогічна практика;
- 4) культурне різноманіття;
- 5) кваліфікації, якість праці і професійний ріст викладацького складу;
- 6) управління факультетом та матеріальні ресурси.

Стандарти переглядаються кожні 7 років. По кожному із них розроблені індикатори для трьох рівнів: "неприйнятно", "прийнятно" і "відмінно".

На основі аналізу наукової та методичної літератури виокремлено основні моделі, які лежать в основі післядипломної освіти США:

1) *клінічна модель* включає підготовку педагогічних кадрів з медичної професії і суть її полягає в тісному і продуманому зв'язку теорії з практикою та в розвитку глибоких партнерських відносин між вузами і школами. Дана модель передбачає інтенсивні форми педагогічної практики, включаючи річну інтернатуру, причому відносини вузу і школи побудовані на тісній співпраці: школа надає площадку для практики і своїх кращих педагогів для навчання студентів, а вуз допомагає вчителям професійно зростати, підтримує впровадження нових програм і забезпечує школи новими науковими розробками (The Clinical Model) викладена в докладі блакитної стрічки NCATE (Professional Standards 2008).

2) *Модель доданої вартості* (The Added Value Model). Суть даної моделі полягає в оцінці роботи педагогічних факультетів на підставі досягнень учнів, яких навчають випускники того чи іншого факультету. До недавнього часу ця ідея була практично нездійсненною, оскільки ні в одному штаті не було баз даних, що зв'язують в одне ціле три типи відомостей: про вчителя, яким чином підготував його вуз і про результати, яких домоглися його учні. Але оцінка якості праці вчителя, яка лежить в основі моделі, за результатами тестів поки не довела ні своєї ефективності, ні практичності (Senbekov, Tokmurzieva, 2020).

3) *Модель додаткової вартості* характерна тим, що ефективність праці вчителя в значній мірі залежить від його підготовки у вищому навчальному закладі, а не від якості шкільного колективу, стратегії управління, якої дотримується директор, ресурсів і професійної підтримки. Концептуальна валідність моделі потребує підтвердження. Перші дані про застосування даної моделі показують, що варіабельність ефективності всередині групи випускників будь-якої програми набагато перевищує варіабельність між програмами. Це означає, що або програми підготовки не надто відрізняються одна від одної по ефективності, або ми некоректно вимірюємо їх ефективність. І нарешті, вартість і складність збору і обробки даних досить високі. Додаткова професійна освіта розглядається як один із значимих компонентів безперервної освіти тому що дозволяє реалізувати принцип безперервності, створюючи зв'язки між іншими компонентами системи професійної освіти. Ця складова безперервної освіти виконує наступні функції:

- a) діагностичну (встановлення початкового рівня підготовленості в тій чи іншій галузі знань),
- b) компенсаторну (заповнення прогалін у базовій освіті),
- c) адаптивну (оперативна підготовка і перепідготовка в умовах мінливої виробничої і соціальної ситуації),
- d) розвиваючу (задоволення духовних запитів особистості, потреб творчого зростання),
- e) культурологічну.

Динаміка розвитку структури дефініції "комунікативна компетентність" та її значення в педагогічній освіті США

Оскільки неперервна освіта будується на понятті "грамотність" в різних її проявах, то необхідно співвіднести дане поняття іншомовної комунікативної компетентності, так як це актуально для вбудовування системи додаткової освіти в концепцію безперервної освіти.

Термін "комунікативна компетентність" був уведений американським дослідником Д. Хаймс (D. Hymes). Згідно його досліджень, значення, яке слід вкладати у даний термін полягає, насамперед, у внутрішньому розумінні "ситуаційної доречності мови". Згідно поглядів Д. Хаймса (D. Hymes), структура дефініції "комунікативна компетентність" – представляє собою інтегративну освіту і повинна вміщувати основні компоненти: дискурсивні, граматичні, стратегічні та соціолінгвістичні (Hymes, 2012).

У Сполучених Штатах Америки вже більше 20 років багато вчених приділяли увагу розвитку *комунікативної компетентності* студентів. Науковець С. Савінгтон початково визначає це поняття як здатність функціонувати у реальній комунікативній ситуації. Саме під реальною комунікативною ситуацією автор має на увазі ситуацію, яка динамічно змінюється (Savignon, 1983).

Американський дослідник Д. Хаймс (D. Hymes) зробив "революцію" в лінгвістиці і, зокрема, у сфері викладання мов і в результаті подальших досліджень вищеназваний вчений вводить поняття "комунікативна компетентність". Згідно його досліджень дана дефініція має здібність гнучко, точно і швидко використовуватися у мові, а також у постійних соціальних ситуаціях, які змінюються (Hymes, 2012).

Комунікативна компетентність пов'язана з процесами соціальної взаємодії та співробітництва, умінням працювати у групах, брати соціальні й етичні зобов'язання. Набір комунікативних навичок включає: здатність до критичного сприйняття себе в процесі міжособистісного спілкування, здатність працювати в команді, здатність сприймати міжкультурні розходження, прихильність до етичних цінностей (Yahupov, 2007).

Головними аспектами напрямку ідей компетентнісного підходу у медичній освіті, які зародилися на початку ХХ століття, стали: 1) відповідальність, 2) результати навчання, 3) індивідуалізація освітнього процесу та 4) уникнення від тимчасової побудови програми навчання. На сьогоднішній день бажані

результати навчання визначаються ключовими компетенціями, якими повинен володіти випускник-медик.

Необхідність розгляду вищезазначених питань проблем освіти з точки зору компетентнісного підходу виникла на засадах Болонської угоди. Це викликано "загальноєвропейською й світовою тенденцією інтеграції, глобалізації світової економіки, стандартизацією європейської освіти". Саме універсалізація перетворень у галузі освіти, забезпечення студентської й викладацької мобільності, міжнародне визнання ступенів, введення освітніх кредитів, – все це передбачає також певну термінологічну уніфікацію. Це стосується й поняття "компетентність" (Lysak, 2013).

Інші дослідники визначають цю дефініцію як – складний набір поведінкових ситуацій, які ґрунтуються на знаннях, навичках та компетентності як особистої здібності, а також набір навичок, знань та відношень, необхідних для широкої практики щодо загального здоров'я (Senbekov, Tokmurzieva, 2020).

Дефініція "іншомовна професійна комунікативна компетентність" розглядається як здатність майбутнього випускника вузу діяти в режимі вторинної мовної особистості в професійно спрямованій ситуації спілкування з фахівцями інших країн, готовності до здійснення міжкультурної професійної взаємодії в полікультурному просторі в умовах міжнародної мобільності та інтеграції. При застосуванні компетентнісного підходу в навчанні іноземних мов передбачається формування трьох основних компетенцій у студентів: лінгвістичної, комунікативної та міжкультурної (The New York State Teaching Standards, 2011).

Вплив мультикультуралізму в США на формування іншомовних компетентностей у післядипломній підготовці вчителів США

Американський культуролог Я. Пей, досліджуючи історію розвитку мультикультуралізму в США написав наукову роботу "Культурні основи освіти" у якій виокремлено п'ять періодів: 1) пуританський шлях розвитку (1647–1870); 2) Америка для американців (1870–1920); 3) ідеал "Плавильного котла" (1920–1965); 4) важливі соціальні Програми (1965–1970); 5) сучасні підходи до мультикультуралізму (1970-ті) (Gansle, Noell, Burns, 2012).

Головна мета полікультурної освіти в США – створення умов для одержання якісної освіти на всіх рівнях всіма учнями незалежно від расової, етнічної, соціальної, гендерної, культурної, релігійної приналежності, а головним

завданням – усунення всіх форм дискримінації, в тому числі за расовою ознакою як основної причини нерівності в суспільстві.

Вчені зацікавилися ідеями полікультурності (кінець XX – початку XXI ст.), оскільки відбувалося переосмислення ідей соціальної справедливості та відбувався процес розуміння необхідності забезпечення рівних можливостей дітям із різних соціальних верств, в освоєнні вчителем нової ролі "агента соціальних змін у суспільстві" (McLaren, 2007).

Аналіз історії становлення та розвитку ідей полікультурної освіти в США свідчить про багатство і неоднозначність розуміння культурного різноманіття, при тривалому складному шляху від жорсткого авторитаризму (пуританства) до демократичних шляхів полікультурності. Ідеї полікультурної освіти в США продовжують розвиватися і оформлятися в різні течії. Сучасні тенденції розвитку полікультурної освіти враховують множинність соціальних груп, нужденних в підтримці і захисті суспільства. Більшість дослідників єдині в думці, що програми полікультурного утворення повинні орієнтуватися на расові, етнічні, статеві, соціальні, релігійні групи, а також на учнів з відхиленнями у розвитку – інвалідів (Dyuzhakova, 2013).

Визнаним основоположником концепції полікультурної освіти в США є Д. Бенкс, директор Центру полікультурної освіти в університеті штату Вашингтон, який запропонував п'ять вимірів або сфер дій в освіті: 1) інтеграція змісту (content integration), 2) процес конструювання знання (the knowledge construction process), 3) подолання упереджень (prejudice reduction), 4) справедлива педагогіка (inequity pedagogy), 5) стимулювання розвитку культури і соціальної структури школи (an empowering school culture and social structure) (Banks, 1995).

Згідно Бенкса, полікультурна освіта реалізується за допомогою інтеграції етнічного компонента змісту у всі предмети, які викладаються – і не тільки в природничі науки, літературу, мистецтво, домогосподарство, а й в природні предмети і, навіть, в математику. Етнічний компонент змісту полягає в тому, що в будь-якому питанні необхідно мати на увазі історичний досвід народу, його внесок в розвиток всього суспільства або окремого регіону; проблеми, з якими стикається дана національність в повсякденному житті, умови її існування і в поліетнічному суспільстві ефективність полікультурної освіти досягається в тому випадку, якщо все середовище і культура школи трансформується таким чином щоб учні та студенти із різних етнічних груп могли б мати рівний статус в культурі і в житті школи.

Представлені положення теорії Бенкса є базовими для розвитку сучасної дидактики в школах і вузах Америки. Підготовка вчителів до роботи з дітьми-мігрантами в Америці здійснюється перш за все на факультетах підготовки вчителів в коледжах і університетах та реалізується через зміст навчання. Перше місце по "наповнюваності" полікультурним змістом належить обов'язковим предметам історико-суспільствознавчого циклу, оскільки саме їм відводиться провідна роль в процесі соціалізації. Наприклад, в Східному Мічиганському університеті при вивченні курсу "Соціологія" студенти знайомляться з наступними розділами: "Суспільство і расова нерівність", "Ключові проблеми теорії фемінізму" та ін. (East Michigan University Catalogue, 2011).

Висновки

З'ясовано, що післядипломна педагогічна освіта в США – це комплексна співпраця багатьох організацій: інститутів освіти, добровільних організацій, спонсорів, професійних спілок учителів, шкіл і самих учителів. У США створено федеральні державні та суспільні установи, які розглядають проблеми неперервної освіти, післядипломної освіти, проте вони не підпорядковані Департаменту освіти.

Інноваційні процеси у системі післядипломної педагогічної освіти включають наступні складові: 1) навчання вчителя відбувається впродовж усього часу виконання посадових обов'язків; 2) моделі освіти, що досліджують та сприяють підвищенню кваліфікації вчителів (їх основою та підґрунтям є практичні дослідження та самоаналіз діяльності); 3) систематичне оновлення знань та методики з певної дисципліни сприяють підвищенню якості викладання; 4) набутий досвід допомагає розвивати професійні якості вчителя, формує зміст його роботи в процесі підвищення кваліфікації, що є основою психолого-педагогічних концепцій, формуванню професійних знань навколо проблем, пов'язаних із щоденною професійною практикою та поділ професійних знань на частини, кожна з яких інтегрує певний зміст (практичний, методичний); 5) систематичне проведення тренінгів з метою ознайомлення з новими вимогами навчальних програм загальноосвітньої школи; 6) вивчення та практичне застосування новітніх освітніх технологій для сприяння ґрунтовному професійному розвитку; 7) стале сприяння обміну досвідом між вчителями, слухачами курсів підвищення кваліфікації та з'ясування певних проблем щоденної професійної практики вчителів; 8) коригування цілей, практики, методів

і форм педагогічного впливу на успішність учнів; 9) систематичний обмін досвідом з колегами, співпраця, робота щодо рішень з удосконалення школи; 10) надання певних повноважень педагогам впливати на прийняття рішень щодо розвитку політики школи та її діяльності стосовно успішності учнів, обговорення проблем та прийняття колегіальних рішень (Mukan, 2007).

Виокремлено шість основних стандартів NCATE завдяки яким визначається діяльність навчального закладу: а саме: 1) знання, уміння та настанови майбутніх вчителів; 2) система діагностики, моніторингу та оцінки; 3) педагогічна практика; 4) культурне різноманіття; 5) кваліфікації, якість праці і професійний ріст викладацького складу; 6) управління факультетом та матеріальні ресурси.

З'ясовано, що основні моделі, які лежать в основі післядипломної освіти США, включають: 1) *клінічну модель* (підготовка педагогічних кадрів з медичної професії, продуманий зв'язок теорії з практикою, розвиток глибоких партнерських відносин між вузами і школами); 2) *модель доданої вартості* (суть її полягає в оцінці роботи педагогічних факультетів на підставі досягнень учнів, яких навчають випускники того чи іншого факультету); 3) *модель додаткової вартості* (ефективність праці вчителя в значній мірі залежить від його підготовки у вищому навчальному закладі, а не від якості шкільного колективу, стратегії управління, якої дотримується директор, ресурсів і професійної підтримки).

Безперервна освіта виконує наступні функції: 1) діагностичну (встановлення початкового рівня підготовленості в тій чи іншій галузі знань); 2) компенсаторну (заповнення прогалів у базовій освіті); 3) адаптивну (оперативна підготовка і перепідготовка в умовах мінливої виробничої і соціальної ситуації); 4) розвиваючу (задоволення духовних запитів особистості, потреб творчого зростання); 5) культурологічну.

Термін "комунікативна компетентність" був уведений американським дослідником Д. Хаймс (D. Hymes). Згідно його досліджень, значення, яке слід вкладати у даний термін полягає, насамперед, у внутрішньому розумінні "ситуаційної доречності мови". Компетентність складається зі знань, навичок та інших компонентів, що відносяться до особистісних здібностей і характеристик; дозволяє професіоналу вибирати або комбінувати компоненти для підтримки стандартів виконання дій; гарантує суспільству, що її володар буде здатний відповідати прийнятним стандартам якості.

Головна мета полікультурної освіти в США – створення умов для одержання якісної освіти на всіх рівнях всіма учнями незалежно від расової,

етнічної, соціальної, гендерної, культурної, релігійної приналежності, а головним завданням – усунення всіх форм дискримінації, в тому числі за расовою ознакою як основної причини нерівності в суспільстві. Основоположник концепції полікультурної освіти в США Д. Бенкс, директор Центру полікультурної освіти в університеті штату Вашингтон, запропонував п'ять вимірів або сфер дій в освіті: 1) інтеграція змісту (content integration), 2) процес конструювання знання (the knowledge construction process), 3) подолання упереджень (prejudice reduction), 4) справедлива педагогіка (inequity pedagogy), 5) стимулювання розвитку культури і соціальної структури школи (an empowering school culture and social structure).

References

- Banks J. (1995). *Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice*. New York, 256 p.
- Boston University Catalog (2011–2012). Boston, 356 p.
- Dyuzhakova M.V. (2013). Implementation of the ideas of multicultural education in the preparation of US teachers. *Pedagogical sciences*. Voronezh: Izvestia VSPU. No. 2(261).
- East Michigan University Catalogue 2010–2011. Ypsilanti, 388 p.
- Gansle K.A., Noell G.H., Burns J.M. (2012). Do student achievement outcomes differ across teacher preparation programs? An analysis of teacher education in Louisiana. *Journal of Teacher Education*. Vol. 63. No 5, pp. 304–317.
- Hymes and the Palimpsest of Communicative Competence: A Journey in Language Didactics (Translation). (2012). By Daniel Coste, Jean-François de Pietro & Danièle Moore. *Langage et société*, 1(139), pp. 103–123.
- Integration into the European educational space: achievements, problems, prospects. (2011). Ed. F.G. Vashchuk. (Series "European integration: Ukrainian dimension"; Issue 16). Uzhhorod: ZakSU, 560 p. ISBN 978-966-2075-15-1.
- Lysak O.B. (2013). Formation of the competencies of the mighty economic economist. Retrieved from: <http://intkonf.org/lisak-ob-formuvannya>
- McLaren P. (2007). *Life in schools: an introduction to critical pedagogy*. Moscow: Education. 417 p.
- Mukan N.V. (2007). Current research in the field of teacher training in the system of continuing professional education in the English-speaking world. *Bulletin of the National University "Lviv Polytechnic": [collection of scientific works]*.

- Lviv: Lviv Polytechnic National University Publishing House, No. 586: Problems of linguistics of scientific-technical and artistic text and questions of linguomethodology, 140 p.
- Professional Standards for Accreditation of Teacher Preparation Institutions. (2008). *National Council for Accreditations of Teacher Education. Washington, DC, 92 p.* <http://www.ncate.org/Portals/0/documents>
- Prykhodko V. (2015). Paradigms of pedagogical education and tendencies in the improvement of the quality of teachers in the system of graduate pedagogical education in the USA – Science and Education a New Dimension. *Pedagogy and Psychology*, III (34), Issue 69.
- Savignon S.J. (1983). Communicative competence: Theory and classroom practice. Reading, MA: Addison-Wesley. Savignon S.J. (Ed.). (2002). Interpreting communicative language teaching. New Haven, CT: Yale University Press. Van Ek.J. (Ed.). (1975).
- Scientific notes.* (2017). Ed.: V.F. Cherkasov, V.V. Radul, N.S. Savchenko and others. Issue 155. Series: Pedagogical Sciences. Kropyvnytskyi: RVV KDPU im. V.Vinnichenko, 306 p. ISBN 978-7406-57-8, ISSN 2415-7988.
- Senbekov M., Tokmurzieva G. (2020). Improving the management of medical education. *Science and Health*, 1(22). Almaty.
- Shanskova T.I. (2013). Features of retraining of specialists in the humanities in the United States. Science and Education a New Dimension. *Pedagogy and Psychology*, I(6), Issue10.
- The New York State Teaching Standards (2011). University of Colorado. Catalog 2003–2004. Boulder, Colorado, 2003, 312 p.; University of Northern Iowa. Catalog 2004–2006. Cedar Falls, Northern Iowa, 2004, 342 p. Retrieved from: <http://www.highered.nysed>