

контексте ведення радіотелефонної зв'язи между пілотом и диспетчером. Стандартная фразеологія в сочетании с авіаційним англійським мовою представляє собою робочий мовний код. Незважаючи на удосконалення літаків и зв'язи, все ще існує потреба в міжособистісній комунікації во время щоденних рейсів. Безпека польотів є ключовим поняттям в авіації. В статті проаналізовані вимоги ІКАО стосовно рівня володіння англійським мовою на міжнародних повітряних трасах. В статті автор підкреслює важливість ролі четвертого рівня ІКАО по англійському мові в процесі виконання професійної діяльності авіаційних спеціалістів. Визначені особливості стандартної фразеології радіообміну пілотів и диспетчерів при виконанні професійної діяльності. В процесі теоретичного аналізу статистичних даних аварійних и особливих ситуацій, які відбулися в результаті порушення радіообміну, автор приходять до висновку про те, що результат від практичного застосування знань по професійному авіаційному дискурсу зв'язаний з безпекою польотів на міжнародних повітряних трасах. Питання про уточнення или прохання роз'яснити є інтерактивним інструментом негайного розв'язання проблем, дозволяючого учасникам швидко відновити розуміння. Комунікативна функція висловлювання відповідає наміренню мовлячого во время продукування даного повідомлення. Автор робить аналіз мовних форм и комунікативних функцій дискурсу авіаційної радіотелефонної зв'язи. Представлено класифікація функцій мови, згідно якої виділяється сім різних функцій: інструментальна, регулююча, взаємодія, представницька, особиста, евристична; зображена. Функції дискурсу авіаційної радіотелефонії були сгрупувані в чотири категорії, відповідні їх ролі в здійсненні УВД и пілотування. Ці категорії: запуск дії; обмін інформацією; управління відносинами между пілотом и диспетчером; управління діалогом.

Ключові слова: комунікація, комунікативна функція, дискурс авіаційної радіотелефонії, функціональний підхід, діалог между пілотом и диспетчером.

УДК 378.881

Тетяна Ніфака

ПАРАДИГМИ НАВЧАННЯ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

В статті проаналізується та систематизована парадигма навчання за критерієм 'відносини викладача та студентів'. Уточнюється поняття 'парадигма', встановлюється її структура. Розглядаються можливості використання парадигм навчання в методиці викладання іноземних мов. Визначаються моделі оволодіння іноземною мовою (контрактивна, ідентичності, міжмовна) за ознаками: наукова база, система навчальних дій, діяльність викладача та діяльність студентів; обґрунтовується доцільність їх реалізації на конкретних етапах навчання студентів для досягнення чітко поставлених цілей. Встановлюється взаємодія парадигм навчання з моделями оволодіння іноземною мовою для вдосконалення процесу викладання та навчання. Наголошується на тому, що успішна організація та проведення навчального процесу неможливі без урахування стилів викладання та навчання, інтеграція яких, без сумніву, впливає на успішність формування та вдосконалення комунікативної компетентності студентів, на розвиток їх когнітивних здібностей, творчості та самовдосконалення.

Ключові слова: парадигма навчання, модель навчання, комунікативна компетентність, стиль навчання, стиль викладання, інтеграція.

Постановка наукової проблеми та її значення. У сучасній освіті існує значна кількість моделей навчання, кожній з яких відповідає певна педагогічна парадигма. Вчені намагаються систематизувати ці моделі та створити їх парадигмальну типологію. Розгляд уже існуючих парадигм дає можливість вдосконалити навчальний процес шляхом компіляції найбільш потрібних для навчання компонентів та розробити нові.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Аналіз наукових джерел дає можливість стверджувати наявність парадигмального підходу в педагогіці. Дане питання викликає зацікавленість у зарубіжних та вітчизняних науковців, що реалізується в описі відповідних парадигм: авторитарно-імперативної та гуманної (Ш. А. Амонашвілі), особистісно-орієнтованої, когнітивної (Е. М. Ямбург), науково-технократичної та гуманітарної (І. А. Колесникова), технократичної, езотеричної, гуманістичної, природничо-наукової (О. Г. Прикот) тощо.

Термін 'парадигма' (з грецької *paradigma* – зразок, приклад) визначає певну наукову теорію, що реалізується в системі понять та окреслює найбільш суттєві ознаки дійсності. Томас Кун дає

таку дефініцію слова 'парадигма'. Це визнані більшістю людей досягнення, що протягом певного часу дають науковій спільноті модель визначення проблем та їх розв'язання [6]. На думку науковця, це те, що об'єднує членів наукової спільноти; або це наукова спільнота людей, що визнає певну парадигму. Отже, парадигма визначає коло проблем та методи їх розв'язання в певній галузі науки та науковій школі. Структуру парадигми, за Т. Куном, складають: 1) цілі, настанови, цінності; 2) проблеми та методи їх розв'язання; 3) набори передумов; 4) дисциплінарна матриця. Ще одна дефініція 'парадигми' це спеціальна модель окреслення проблем та їх розв'язання впродовж певного часового періоду. Саме в цьому значенні термін 'парадигма' вживається в педагогіці для визначення концептуальних моделей навчання.

Мета та завдання статті. Мета роботи полягає у створенні умов для успішного формування іншомовних мовленнєвих компетентностей студентів. Завдання статті реалізуються через аналіз, добір та систематизацію існуючих парадигм навчання (критерій діяльність викладача та студентів, відносини між ними), можливостей їх інтегрованого застосування з моделями оволодіння іноземними мовами і врахуванням раціональної взаємодії стилів викладання та навчання.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Відбір та аналіз парадигм навчання продиктований завданнями даного дослідження і підтримується гіпотезою, що саме творча, партнерська співпраця викладача та студентів гарантує успіх навчання. Отже, розглянемо відібрані парадигми докладніше.

Авторитарно-імперативна парадигма. На думку А. Ш. Амонашвілі, вона концентрується на необхідності постійного контролю, перевірки, обмеження активності та творчості студента [1]. Завдання такого навчання полягає в підпорядкуванні реального життя студента/учня навчанню. Відносини між викладачем та студентами мають авторитарно-імперативний характер, а саме: вимога, строгість з одного боку та слухняність, підкорення – з іншого. Головним для такого викладача виступає мета навчання, а не той, хто навчається. Для її досягнення ігноруються індивідуальні особливості студентів.

Гуманна парадигма базується на взаєморозумінні, взаємодії співробітництві викладача/вчителя та студентів/учнів [1]. Метою даної моделі є рівноправна участь студентів/учнів, які виступають співучасниками, творцями своєї освіти, виявляють індивідуальність та розвивають свою особистість. Вона реалізується у свободі вибору та бажанні вдосконалення.

Парадигма когнітивної освіти ґрунтується на інтелектуальному (когнітивному) розвитку студента. Ця модель, згідно з Е. Л. Ямбургом передбачає використання навчальних програм, що забезпечують розподіл студентів за рівнями здібностей, та їх поглиблене вивчення за допомогою викладача, що дозволяє розвивати творчість, а також сприяти тим студентам/учням, які потребують інклюзивної освіти [8].

Парадигма особистісної освіти фокусує увагу на емоційному та вольовому розвитку студента [8]. Ця парадигма розглядає його як особистість, що має самостійно або разом з викладачем визначити найрезультативніший шлях до освіти. Роль викладача вимагає уважного спостереження за розвитком студентів/учнів, врахування їх індивідуальних інтересів, проблем, визначення цілей, методів, прийомів та засобів навчання.

Науково-технократична парадигма освіти бере за основу існування активної істини, що спирається на історично доведених, науково обґрунтованих і практично апробованих знаннях [5]. Але ці знання обмежені рамками наукового-технічного прогресу і тому з часом втрачають актуальність. Головною професійною діяльністю викладача виступають точні знання та чіткі правила їх передачі. Викладач оцінює результати навчання в системі бінарних опозицій «знає – не знає» та орієнтується на норми, стандарти, з якими порівнює рівень фахової підготовки студентів. Він є носієм знань і взаємодіє зі студентами через повідомлення. Слід зазначити, що досягнення результату часто веде до нехтування психологічними, фізіологічними, а також моральними параметрами.

Гуманітарна/гуманістична парадигма освіти визначає педагогічною цінністю конкретну людину, її внутрішній простір, індивідуальне сприйняття та пізнання [5; 7]. Такий процес навчання діалогічний та імпровізований. Оцінювання його результатів здійснюється через

взаємозбагачення. Суб'єктно-суб'єктний характер навчання передбачає залучення студентів/учнів до пошуку істини.

Парадигма авторитету переслідує вимогу сліпого підкорення [3]. Авторитет визначається як вплив, що здійснює особа/особи і який ґрунтується на знаннях та життєвому досвіді і виражається в здатності носіїв авторитету керувати думками та діями інших людей. Викладач визначає поведінку та дії учнів. Справжній авторитет виявляється через інформованість та компетентність, референтність та взаємність. Учні сприймають викладача як знайому людину, що здатна допомогти під час розв'язання завдань та проблем (інформованість та компетентність). Думка такого викладача є значущою для студентів (референтність). Він довіряє своїм студентам та поважає їх (взаємність). Структура авторитету викладача, за І. І. Адріаді, включає такі складові: професійна (ерудиція, майстерність, технологічна різноманітність), особистісна (ціннісна характерологічна, культурологічна), соціальна (соціальна значущість, соціальний престиж професії, соціальні стереотипи), рольова (посада, права та обов'язки) [2]. Ця парадигма стверджує, що людина має бути успішною, а для цього вона повинна засвоїти певні норми поведінки та засоби діяльності, створені попередніми поколіннями і реалізуються в сучасному суспільстві. Викладач знає, яким має бути той, хто навчається та в якому напрямку він має розвиватися. Це положення визначає авторитет викладача як ведучого учасника навчального процесу. Авторитет викладача має прийматися студентами на особистісному рівні. Це має бути влада авторитету, а не навпаки.

Парадигма маніпуляції дозволяє зберегти керівну роль викладача, але зробити її непомітною для студентів [2]. Сутність маніпуляції дозволяє викладачеві реалізувати свою мету шляхом підвищення мотивації при небажанні студентів робити це. Маніпуляція враховує особливості студента, його потреби, здібності, інтереси, характер, життєвий досвід тощо. У студента створюється ілюзія власної свободи щодо прийняття рішення. Успішність маніпуляції залежить від психологічних механізмів, що дозволяють забезпечити реальні результати, а саме: змусити студента думати та поводитися так, як цього вимагає викладач. Ці механізми мають бути непомітними для студента. Розрізняють такі способи маніпуляції свідомістю: програмування та підштовхування.

Парадигма підтримки створює умови для самореалізації студента до здійснення своїх цілей, допомоги у розв'язанні власних проблем [2]. Головне завдання, яке реалізує викладач, – встановлення продуктивної комунікації з студентами, що ґрунтується на взаємоповазі, довірі та зацікавленості. Наступне завдання полягає в пізнанні студента, його здібностей, мотивів, проблем, що його турбують. Це дає можливість студенту реалізувати свої інтереси та сприяти усвідомленню своїх проблем, розумінню їх причин та визначати шляхи усунення цих проблем. Викладач та студенти – рівноправні суб'єкти навчального процесу.

Реальний навчальний процес поліпарадигмальний. І доцільна компіляція потрібних компонентів зазначених вище парадигм залежно від етапів навчання, мети та завдань, з урахуванням специфіки навчального предмета із забезпеченням результативності навчання. Спробуємо довести це на прикладі вивчення іноземних мов.

Методика викладання іноземних мов визначає такі узагальнені моделі навчання: контрастивна, ідентичності та міжмовна [4]. Перша модель ґрунтується на взаємодії рідної та іноземної мов; друга спирається на вроджені здібності людини до вивчення мови та досвіду в ній; третя модель пов'язана з психолінгвістичними механізмами, котрі забезпечують процес оволодіння мовою. Науковці визначають чотири критерії, що є спільними для вказаних моделей, а саме: наукова база, системи навчальних дій, діяльність викладача та діяльність студента.

Контрастивна модель. Її наукову базу складають контрастивна лінгвістика, що передбачає аналіз двох лінгвістичних систем рідної та іноземної мов, метою якого є виявлення спільного та відмінного, що в свою чергу визначає процеси перенесення та інтерференції; та біхейвіористська теорія навчання, яка розглядає мовленнєву діяльність «як input-output» поведінку. Система навчальних дій представлена пред'явленням та тренуванням мовного матеріалу, що відбувається у мовленнєвих зразках. Їх багаторазове повторення з варіюванням веде до повної автоматизації; з тією метою використовуються спеціально підібрані комплекси вправ. Характерною ознакою процесу навчання виступає одномовність. Методична типологія мовних явищ дозволяє

прогнозувати труднощі, запобігати їм та усувати їх. Активна роль викладача реалізується через таку діяльність: він подає зразок, виправляє помилки, запобігає запам'ятовуванню неправильних варіантів; використовує імітаційні вправи. Причиною помилок виступають інтерференції та недостатнє заучування студента. Діяльність студента полягає у відтворенні змісту навчання. Рівень підготовку студента визначається вміннями використовувати мову (домінанта мовної правильності).

Вказана організація навчального процесу ґрунтується на парадигмі авторитету, маніпуляції, науково-технократичній парадигмі. Хоча на початкових етапах таке оволодіння мовою є цілком можливим за умови, що авторитет викладача приймається студентами, а маніпуляція є абсолютно непомітною і дозволяє реалізувати цілі навчання. Але ігнорування комунікативною складовою змісту навчання негативно впливає на формування комунікативної компетентності, що становить мету навчання і, на нашу думку, може бути лише тимчасовим.

Модель ідентичності. Структурна лінгвістика, теорія Н. Хомського, що постулює універсальність когнітивних закономірностей оволодіння мовою (універсальної граматики), наявність у психіці латентних (постійних, загальних) структур (механізмів) оволодіння мовою; когнітивна психологія, психолінгвістика, що розглядають процес оволодіння мовою як активний, творчий, когнітивний становлять її наукову базу. Навчальні дії під час оволодіння мовою спираються на вроджені універсальні механізми. Таким чином, навчання іноземних мов відбувається так само, як і оволодіння рідною мовою, послідовність вивчення мовних явищ та правил іноземної мови збігається з природним оволодінням рідною мовою. Комплекси вправ відображають природний процес; навчання починається з нескладного мовного матеріалу у звичайних ситуаціях спілкування. Основна мета – висловлювати думки у простій формі. Рідна мова з процесу навчання не виключається. Вона не впливає на помилки, оскільки вони є наслідком внутрішніх особливостей мови, яку вивчають. Основна діяльність викладача полягає у зменшенні кількості помилок шляхом спрощення лінгвістичного матеріалу: викладач пропонує студенту спрощений варіант конструкції замість складної. Діяльність студентів передбачає вивчення іноземної мови на рівні рідної. Таке завдання є складним для реалізації, і це породжує невпевненість у тих, хто вивчає іноземну мову.

Отже, модель ідентичності є відображенням когнітивної парадигми, парадигм авторитету, маніпуляції, підтримки. Позитивним при такому навчанні є знання викладачем закономірностей оволодіння мовою, їх врахування та врахування когнітивних процесів студентів під час навчання; справжній авторитет викладача; підтримувальна непомітна маніпуляція та організація комунікативної діяльності. Проте часткове спрощення змісту навчання є допустимим лише при врахуванні етапу та мети навчання.

Міжмовна гіпотеза. Наукова база її визначається когнітивною лінгвістикою, когнітивною психологією, що розглядають процес оволодіння мовою як когнітивний, під час якого студент утворює свою власну самостійну систему, що має ознаки рідної мови та іноземної, що вивчається, так званий 'змішаний код'. Система навчальних дій спрямована на керування процесом навчання, осмислення студентом власних стратегій оволодіння мовою та стратегій спілкування іноземною мовою. Зміст навчання та його організація стимулюють до вільного, креативного прояву мовленнєвої активності. Оскільки помилки свідчать про творчість під час спілкування, то ставлення до них толерантне. Діяльність викладача полягає у створенні ситуацій, у використанні особистісно орієнтованої технології навчання, а також технології виправлення помилок. Діяльність студента визначається розумінням, що основним критерієм володіння мовою виступає не мовна коректність, а вміння спілкуватися.

Вказана модель для своєї реалізації залучає когнітивну, гуманітарну, особистісну та гуманну парадигми, а також парадигму підтримки. Отже, викладач та студенти є партнерами, активними суб'єктами навчального процесу, організація якого вимагає врахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається, їх цілей та стилів навчання. Такий процес навчання визначається як активний, творчий, когнітивний, спрямований на особистість студентів, формування та розвиток їх комунікативних компетентностей. Ця модель навчання визначається як найдоцільніша, і її успішна реалізація залежить від стилів викладання та навчання.

Аналіз наукових джерел дозволив визначити різноманітні типології стилів навчання. Проте стилі викладання, що ґрунтуються на особистих якостях викладача, впливають на вибір прийомів, методів та засобів навчання, а отже, встановлюють особливості організації та проведення процесу навчання. У результаті вплив стилю викладання на ефективність навчання студентів може бути різним: 1) сприяти формуванню та розвитку комунікативної компетентності та 2) гальмувати її розвиток. Таким чином, взаємозалежність стилів викладання та навчання є необхідною умовою вдосконалення навчального процесу.

Стиль викладання розуміємо як особистісну модель, що включає потреби, сподівання/вірування та поведінку і яку викладач реалізує під час проведення заняття. Ф. Греша пропонує такі моделі стилів викладання (СВ): 1) 'експерт' (Expert), що передає інформацію; 2) 'формальний авторитет' (Formal Authority) встановлює стандарти та визначає шляхи їх реалізації; 3) 'особиста модель' (Personal Model), навчає за допомогою ілюстративного матеріалу та чітких прикладів; 4) 'фасилітатор' (Facilitator) спрямовує та підтримує, використовуючи запитання, дослідження ідей, пропонує альтернативні рішення; 5) 'делегатор' (Delegator) розвиває студентські здібності самостійної й індивідуальної роботи. Але, як справедливо вказує автор, жодна з вказаних вище моделей не функціонує сама. Ретельно проведене дослідження дозволило йому окреслити чотири кластери/групи (clusters) найтипівіших викладацьких стилів: 1) перша група включає 'експерта' та 'формального авторитета'; 2) друга група складається з 'особистої моделі', 'експерта' та 'формального авторитета'; 3) третя група створена з 'фасилітатора', 'особистої моделі' та 'експерта'; 4) четверта група представлена 'делегатором', 'фасилітатором' та 'експертом' [9].

Щодо студентських стилів навчання (СН) то їх класифікація зумовлена умовами/needs, в яких студенти навчаються. Згідно з цим критерієм визначають такі стилі навчання: 1) 'змагальний' (Competitive), що змагається з іншими студентами; 2) 'колаборист' (Collaborative) ділиться із студентами своїми ідеями та талантами; 3) 'той, що ухиляється' (Avoidant) не виявляє зацікавленості; 4) 'учасник' (Participant) охоче бере участь у діяльності на заняттях; 5) 'залежний' (Dependent) потребує моделі/зразка для виконання завдань та підтримки; 6) 'незалежний' (Independent) надає перевагу навчанню наодинці. Навчальний стиль студента також не обмежується одним. Він складається з декількох найтипівіших. Серед них слід звернути увагу на такі: 1) група, що включає 'залежний', 'учасник' та 'змагальний' стилі; 2) група, складовими якої є 'колаборист', 'учасник' та 'незалежний' [9].

Беззаперечним є положення про те, що стилі викладання, навчання та методика проведення занять взаємозалежні. Успішна реалізація завдань навчання досягається такою інтеграцією стилів:

1) СВ: експерт/формальний авторитет – СН: залежний/учасник /змагальний; роль викладача – авторитарна, відносини між викладачем та студентами – суб'єктно-об'єктні; прийоми: lectures, mini-lectures, teacher-centered questionings/discussions;

2) СВ: особиста модель/експерт/ формальний авторитет – СН: учасник / залежний/ змагальний; роль викладача – модель для наслідування, організатор навчального процесу, тренер; відносини між викладачем та студентами – суб'єктно-об'єктні; прийоми: role modeling by illustration, discussing alternative approaches, coaching and guiding students;

3) СВ: фасилітатор/особиста модель/ експерт – СН: колаборист/учасник /незалежний; роль викладача – консультант, експерт; відносини між викладачем та студентами – суб'єктно-суб'єктні; прийоми: case study, critical thinking discussion, projects, problem based learning, role plays, roundtable discussion;

4) СВ: делегатор/фасилітатор/експерт – СН: незалежний/колаборист / учасник; роль викладача – консультант, експерт; відносини між викладачем та студентами – суб'єктно-суб'єктні; прийоми: class symposium, debates, jigsaw groups, panel discussion, small group activities.

Вказані групи не є постійними. Завдання викладача – знати свій стиль викладання, визначити стилі навчання своїх студентів, цілі, які вони планують досягти, і якщо виникає потреба, адаптувати свій стиль до вимог студентів, застосовуючи методичні прийоми, типові для іншої групи.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Проведений комплексний аналіз парадигм навчання, моделей оволодіння іноземною мовою, стилів викладання та навчання дозволяє стверджувати, що свідоме, інтегроване їх застосування в навчальному процесі дозволяє

викладачеві забезпечити партнерську співпрацю зі студентами, яка сприяє свідомій реалізації мети навчання та творчому розвитку особистості студента. Подальше дослідження передбачає розроблення комплексу завдань з метою розв'язання конкретно поставлених цілей навчання.

Джерела та література

1. Амонашвили Ш. А. Размышление о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Издат. дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Адриади И. П. Основы педагогического мастерства / И. П. Адриади. – М. : НИЦ ИНФА-М, 2016. – 200 с.
3. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогике к педагогике свободы / О. С. Газман. – М. : МИРОС, 2002. – 296 с.
4. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языком: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издат. центр «Академия», 2015. – 368 с.
5. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале междисциплинарной рефлексии / И. А. Колесникова. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 1999. – 242 с.
6. Кун Томас. Структура научных революций / Томас Кун. – К. : Port-Royal, 2001. – 228 с.
7. Прикот О. Г. Лекции по философии педагогике / О. Г. Прикот. – СПб. : TVPincorporated, 1998. – 163 с.
8. Ямбург Е. А. Школа для всех. Адаптивная школа (Теоретические основы и практика реализации) / Е. А. Ямбург. – М. : Новая школа, 1996. – 352 с.
9. Grasha, Anthony F. Teaching with Style / F. Anthony Grasha. – Alliance Publishers: University of Cincinnati, 2002. – 385 p.

References

1. Amonashvili, Sh. A. 1995. *Razmyshleniia o gumannoi pedagogike*. M.: Izdat. dom Shalvy Amonashvili.
2. Adriadi, I. P. 2016. *Osnovy pedegogicheskogo masterstva*. – M.: NICH INFA-M.
3. Gazman, O. S. 2002. *Neklasiceskoe vospitanie: ot avmorytarnoi pedagogike k pedagogike svobody*. M.: MIPOS.
4. Galskova, N. D., and Gez N. I. 2015. *Teoria obuchenia inostranym iazykam: lingvodidaktika i metodika*. M.: Izdat. chentr 'Akademia'.
5. Kolesnikova, I. A. 1999. *Pedagogicheskaiia realnost v zerkale mezhdistchiplinarnoi refleksii*. SNb.: Izd-vo S.-Peterb. gos. un-ta.
6. Kun, Tomas. 2001. *Struktura naykovyh revoliutsii*. K.: Port-Royal.
7. Prikot, O. G. 1998. *Lektchii po filisofii pedagogike*. SPb.: TVPincorporated.
8. Yamburg, E. A. 1996. *Shkola dlia vseh. Adaptivnaia shkola (Teoreticheskie osnovy i praktika realizatchii)*. M.: Novaai shkola.
9. Grasha, Anthony F. 2002. *Teaching with Style*. Alliance Publishers: University of Cincinnati.

Нифака Татьяна. Парадигмы обучения в методике преподавания иностранных языков. В статье анализируются и систематизируются парадигмы обучения на основе критерия: 'отношения преподавателя и студентов'. Уточняется понятие 'парадигма' обучения, устанавливается ее структура. Рассматриваются возможности использования парадигм в методике преподавания иностранных языков. Определяются модели овладения иностранным языком (контрастивная, идентичности, межъязыковая) по признакам: научная база, система учебных действий, деятельность преподавателя и деятельность студентов; обосновывается целесообразность их реализации на конкретных этапах обучения студентов для достижения четко поставленных целей. Устанавливается взаимодействие парадигм обучения с моделями овладения иностранным языком для совершенствования процесса преподавания и обучения. Отмечается, что успешная организация и проведение учебного процесса невозможны без учета стилей преподавания и обучения, интеграция которых, без сомнения, влияет на успешность формирования и совершенствования коммуникативной компетентности студентов, на развитие их когнитивных способностей, творчества и самосовершенствования.

Ключевые слова: парадигма обучения, модель обучения, коммуникативная компетентность, стиль обучения, стиль преподавания, интеграция.

Nifaka Tetiana. Learning Paradigms in Teaching Foreign Languages. The article analyzes and systematizes the paradigms of learning based on the criterion: 'teacher-student relationship'. The concept of 'paradigm' is clarified, its structure is specified. The possibilities of the use of the learning paradigms in the teaching methods of foreign languages are considered. The models of mastering a foreign language (contractive, identity, interlingual) are determined on the basis of such items: the scientific basis, the system of educational actions, the activity of a teacher and the activities of students; the efficacy of their implementation at appropriate stages of student training for achieving clearly set goals is justified. The correlation of learning paradigms with the models of mastering a foreign language is proved for promoting the teaching and learning process. The successful organization and conducting of the educational process are emphasized to be impossible without taking into account teaching and learning styles, the integration of which undoubtedly influences the success of forming and enhancing the communicative competence of students, development of their cognitive abilities, creativity and self-improvement.

Key words: learning paradigm, model of learning, communicative competence, learning style, teaching style, integration.