

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ВАДИМА ГЕТЬМАНА**



**СТРАТЕГІЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В МОВНІЙ ОСВІТІ
СУЧАСНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ**

**Збірник матеріалів
IX-ї Міжнародної наукової конференції**

**27 квітня 2023 р.
Київ**

Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасних університетів [Електронний ресурс]: зб. матеріалів IX Міжнар. наук. конф., м. Київ (27 квітня 2023 р.). — К.: КНЕУ, 2023. — 271 с.

У збірнику представлені матеріали презентаційних доповідей учасників Міжнародної наукової конференції, у яких значну увагу приділено лінгвістичному компоненту міжкультурних комунікацій, дотриманню європейських стандартів у мовній підготовці фахівців нового покоління, що передбачає широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій та усвідомлення міждисциплінарної важливості міжкультурної комунікативної компетентності у програмі інноваційного розвитку закладів вищої школи.

The collection of the articles highlights theoretical and practical issues in the sphere of intercultural communications and outlines modern transformational trends within national and European language teaching strategies and standards. Special emphasis is put on the research dealing with linguistic modelling of intercultural communication in modern globalized world where the academic process is viewed as a multidisciplinary entity in higher education.

Редакційна колегія

Голова: М.М. Гавриш — завідувач кафедри, к.філол.н., доц. (Київ, КНЕУ); члени: Л.С. Козловська — завідувачка кафедри, к.філол.н., доц. (Київ, КНЕУ); О.Л. Шевченко — завідувачка кафедри, к.філол.н., доц. (Київ, КНЕУ); Е.І. Щукіна — завідувачка кафедри, к.пед.н., доц. (Київ, КНЕУ); Л.О. Случайна — к.політ.н., доц. (Київ, КНЕУ); Стишов О.А. — д. філол. н., проф. (Київ, Університет Грінченка); Чезганов С.А. — ст. викл. (Київ, КНЕУ).

Технічний супровід

М.Г. Алейнікова, ст. викл.

Загальну редакцію здійснено із збереженням авторського стилю

*Адреса редакційної колегії: 03680, м. Київ, проспект Перемоги, 54/1,
Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана
тел. 371-61-74*

Секція 1 ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ		
<i>Александрова Н.М.</i>	Культурний інтелект як складова міжкультурної компетентності	7
<i>Анпілогова Т.В.</i>	Ethnocultural Commentary as a Means of Understanding Cultural Diversity	14
<i>Бергер Л.С.</i> <i>Коломійцева А.О.</i> <i>Ільїна О.М.</i>	Місце інноваційних технологій у мовній освіті сучасних навчальних закладів	16
<i>Vasylyshyna N.</i>	Scientific Research as a «Silent Dialogue» with the Intercultural Global Academic Community	21
<i>Дмитренко О.П.</i>	Автентичні тексти, їх культурологічна та їх країнознавча цінність	29
<i>Ісаєв Е.Ш.</i>	Європа стереотипів: деякі питання історії і сьогодення	34
<i>Маришук О.Ю.</i> <i>Коломійцева А.О.</i> <i>Давидюк А.Р.</i>	Трансформація педагогічних стратегій як засіб формування творчого потенціалу особистості викладача	43
<i>Романюк О.І.</i>	Особливості сучасного англомовного наукового дискурсу	47
<i>Рябокучма Т.О.</i> <i>Сапожникова О.М.</i>	Образ України у сучасних німецьких інтернет-ЗМІ	52
<i>Сапожникова О.М.</i> <i>Рябокучма Т.О.</i>	Методика CLIL як інструмент мовної підготовки студентів	54
<i>Слободзян Р.Д.</i> <i>Юцкевич О.П.</i> <i>Андрійко В.І.</i>	Національна ідентичність крізь призму австрійського варіанту німецької мови	55
<i>Чезанов С.А.</i>	Безеквівалентна лексика української мови як складник лінгвокраєзнавчої компетенції студентів-іноземців	62
Секція 2 МОВНЕ МОДЕЛЮВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ		
<i>Засєць В.Г.</i>	Конкурування афіксальних морфем у термінах реабілітаційної медицини	64
<i>Постригань А.В.</i> <i>Приходько Н.Г.</i>	Missverständnisse in der Interkulturellen Kommunikation	71
<i>Примак О.М.</i> <i>Прокопчук Л.В.</i>	Проблематика перекладу юридичних текстів	75
<i>Прокопчук Л.В.</i> <i>Примак О.М.</i>	Переваги Task-Based-Learning для розвитку комунікативної компетенції	77
<i>Сирко І.М.</i>	Особові займенники як спосіб репрезентації інтимізації в україно-та англомовному щоденниковому дискурсі	81
<i>Соболь Л.І.</i>	Латинський алфавіт як джерело формування графем англійської мови	84
<i>Товстенко В.Р.</i>	Професіоналізми та жаргонізми в науковому, розмовному та публіцистичному стилях мови	87

Секція 3 ТРЕНДИ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМУ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ		
<i>Бородіца С.В.</i>	Історична проза О. Назарука в контексті західноукраїнської літератури початку XX століття	92
<i>Воробйова Ж.Ю.</i>	Інтеграція педагогічної освіти Франції до загальноєвропейського освітнього простору. Досвід для України	96
<i>Гавриш М.М.</i> <i>Кудінов В.А.</i>	Небо в україномовній та німецькомовній картинах світу: порівняльний аналіз	99
<i>Гавриш О.О.</i>	Міжкультурний аспект проблеми оволодіння іноземною мовою особами старшого віку в умовах вимушеного перебування за кордоном	105
<i>Лещенко Л.П.</i> <i>Палесіка І.В.</i>	Проблема багатомовної компетенції в умовах воєнного стану (на прикладі України та Польщі)	110
<i>Машикова І.М.</i> <i>Іщенко Т.М.</i> <i>Бєлякова О.В.</i>	Сучасні освітні тенденції в контексті євроінтеграційних процесів в Україні	115
<i>Мельник Г.М.</i>	Особливості дозвіллевої поведінки українських мігрантів в Польщі	118
<i>Пашинська Л.М.</i> <i>Школа Г.М.</i>	Лінгвостилістичні засоби відображення воєнних реалій у медіадискурсі	122
<i>Приходько Н.Г.</i> <i>Постригань А.В.</i>	Interkulturelle Kommunikation in der Globalisierten Welt	124
<i>Тинний В.І.</i> <i>Бергер Л.С.</i>	Формування мультикультурної компетенції у процесі вивчення іноземної мови засобами онлайн технологій	126
Секція 4 ТРАНСФОРМАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СТРАТЕГІЙ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ В НАЦІОНАЛЬНІЙ ОСВІТІ		
<i>Андрійко В.І.</i> <i>Слободзян Р.Д.</i> <i>Юцкевич О.П.</i>	Пісенні інтернет-ресурси для навчання німецької мови як іноземної	132
<i>Бондарчук Л.М.</i>	Terminologia Ekonomiczna w Ramach Kursu «Język Polski Jako Obcy» na Uniwersytecie Ekonomicznym	135
<i>Капуш А.В.</i> <i>Кудінов В.А.</i>	Техніки ефективного читання на заняттях з іноземної мови	139
<i>Ковтун В.С.</i>	Приклад комплексного фахового комунікативно-змістовного підходу до дидактизації мовних та мовленнєвих явищ німецької мови засобами інтерактивних практикумів автора з врахуванням психологічних аспектів дистанційного навчання	141
<i>Кондрук І.В.</i> <i>Гайдученко С.В.</i>	Вмотивованість студентів до навчання в період воєнного часу	147
<i>Korol O.Y.</i>	«The Wheel of Learning» for Encouraging Learner Autonomy	150
<i>Круківський В.І.</i> <i>Маркова О.В.</i> <i>Чеботарьова Л.І.</i> <i>Шматок Т.Г.</i>	Особливості педагогічної комунікативної ситуації та основні бар'єри для спілкування викладач-студент у дистанційній онлайн-освіті	152

<i>Круківський В.І. Саєнко С.Г. Турчанінова В.Є.</i>	Підтримка українських студентів-біженців у Європі	169
<i>Круківський В.І. Шевченко О.Л. Круківська О.В. Турчанінова В.Є.</i>	Нейроміфи як перешкода на шляху до якісної освіти	179
<i>Максименко О.О. Микал Т.А. Редько С.П. Кулаженко О.П.</i>	До питання про зміст міжкультурної складової іншомовної підготовки бакалаврів з міжнародного бізнесу та сучасних мов в університетах Сполученого Королівства (на прикладі Екстерського університету)	205
<i>Остапенко Е.О. Мендрух Ю.М. Ходакевич О.Г.</i>	Самостійна пізнавальна діяльність. Ретроспектива та сьогоденність	211
<i>Подгурська Т.А.</i>	Роль мовних стартапів в сучасній освіті	215
<i>Sibruk A. Lytvynska S. Senchylo-Tatlilioglu N.</i>	Online Communication in the Activities of Higher Education Institutions	218
<i>Сініцина Н.М. Капустіна О.В.</i>	Інтеграція адаптивних технологій навчання англійської мови в екосистему економічного університету	220
<i>Червінська Л.М.</i>	Організація самостійної роботи здобувачів вищої освіти в процесі навчання фаховій англійській мові в економічному ВНЗ	224
<i>Чудійович Т.М.</i>	Застосування когнітивних стратегій в процесі навчання іноземної мови	228
<i>Шум О.В.</i>	Методи якісної іншомовної підготовки під час воєнного стану: асинхронний формат	230
Секція 5 ГЕНДЕРНИЙ ВИМІР МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ		
<i>Курченко Л.М.</i>	До історії та сучасного стану дискусії щодо застосування гендерно-збалансованої німецької мови	233
СТУДЕНТСЬКИЙ ВЕБІНАР		
<i>Александрова М. Науковий керівник – Алейнікова М.Г.</i>	Generación Latina: Rompiendo Los Estereotipos	239
<i>Fischer C.</i>	La Democratie, Une Partie de la Culture Français Mais qui Lutte Aujourd'hui	241
<i>Йонич О.О. Науковий керівник – Сирко І.М.</i>	Цитатність як засіб інтелектуалізації поетичних творів Річарда Вілбера	243
<i>Iryna Kozak</i>	Linguocultural Peculiarities of Translating Politically Correct Lexical Units in the English Media Texts	247
<i>Малик Т.В. Науковий керівник – Сирко І.М.</i>	Постмодернізм як літературна течія та індивідуальний метод творчості Джона Барта	249

STUDENTS' PROJECT WORK Ukraine Digital: Cultural Transformations of the IT Epoch <i>Scientific Adviser – Sluchaina L.</i>		
<i>Kotenok M.</i>	Digitalization as Part of Sustainable Development: Ukrainian Styles	254
<i>Kuznietsov O.</i> <i>Kononchuk O.</i>	Digitalization of Ukraine Through the Perspective of its Cultural Transformations	257
<i>Lashevych M.</i> <i>Prymych A.</i> <i>Sydorchuk Y.</i>	A Cultural Domain of Digitalization in Ukraine: Regional Attitudes	261
<i>Zahirniak A.</i> <i>Nazarets Y.</i>	Digitalization of Public Administration in Ukraine: Humanistic Priorities	266

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Александрова Н.М.

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

КУЛЬТУРНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СКЛАДОВА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. В статті розглядається сутність культурного інтелекту як складової міжкультурної компетентності. Аналізуються та узагальнюються визначення поняття «культурний інтелект» та виокремлюються його складові компоненти. Пропонуються рекомендації щодо удосконалення процесу вивчення іноземної мови з акцентом на формування культурного інтелекту.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, міжкультурна компетентність, культура, діалог культур, культурний інтелект, лідерство.

Abstract. In the article the author analyzes the essence and content of cultural intelligence as a key component of intercultural competence. The definition of the concept of «cultural intelligence» is defined and summarized, and its constituent components are pointed out. Recommendations are offered for improving the process of learning a foreign language with an emphasis on the formation of cultural intelligence.

Key words: cross-cultural communication, intercultural competence, culture, dialogue of cultures, cultural intelligence, leadership.

Проблема у загальному вигляді. Сучасні зміни та трансформаційні процеси у бізнесі не викликають жодних сумнівів щодо важливості лідерства у міжкультурному діловому середовищі. Сьогодні лідерство постає як мультикультурний виклик, який охоче приймають, відвідуючи різноманітні тренінги, коуч-сесії, включаючи тести культурної чутливості, що покликані підвищити рівень міжкультурної компетентності. Значна частина матеріалу, що пропонується для опанування, передбачає концептуалізацію, дослідження та застосування культурного інтелекту (Cultural Intelligence – CI) у контексті лідерства. Культурний інтелект є єдиним підходом до міжкультурного лідерства і чітко вкорінений в сучасних теоріях інтелекту [6, с. 56].

Міжкультурна компетентність, передусім, взаємопов'язана з поняттям міжкультурного діалогу, успішність якого залежить безпосередньо від рівня професійної компетентності сторін, їх налаштованості на діалог та продуктивну взаємодію. Однак, не зважаючи на результативність діалогу, компетентні міжкультурні комунікатори, безперечно, отримують задоволення від власне процесу, оскільки набувають нові знання з досвіду спілкування і вміння розуміти погляди інших людей.

Аналіз останніх публікацій. Проблему визначення міжкультурної компетентності було розглянуто в дослідженнях і публікаціях Г. Антипової,

Ж. Войнової, О. Дем'яненко, Т. Колосовської, О. Лапшина, Г. Ферапонтова; особливостям формування міжкультурної компетенції присвячені праці Н. Алмазової, Р. Гришкової, Г. Копил, І. Плужник, В. Сафонової та ін.

Науковці, які досліджують міжкультурну компетентність, зосереджуються на різних аспектах цього поняття і використовують як якісні, так і кількісні методи дослідження. Водночас, глобалізація і різноманітність культур у сучасному суспільстві, спонукає до зміни розуміння концептуальності культурної ідентичності [3]. Іншими словами, культурна ідентичність особистості тепер є складнішою і множинною, що нашоюхує на холістичне розуміння сутності та значущості міжкультурного спілкування. Наше розуміння міжкультурної компетентності можна узагальнити як ефективну і належну поведінку у взаємодії з представниками інших культур. Відтак, вивчення міжкультурної компетентності з погляду різних культур та їх традицій збагачує наше розуміння цього поняття.

Виклад основного матеріалу. Аналіз іноземних джерел та останніх публікацій у авторитетному виданні *Harvard Business Review* дає нам право стверджувати, що, особистість, яка здатна ефективно функціонувати в міжкультурних умовах, природно й краще спроможна керувати іншими людьми в міжкультурних умовах роботи. Досліджуючи сучасні вимоги та очікування до керівників світових компаній та роботодавців, сучасні тренери та бізнес-коучери (Warren Bennis, Robert J. Thomas, Amy Gallo, Jenny Fernandez, Luis Velasquez) приходять до висновку, що міжкультурна компетентність лідера має включати в себе високий рівень культурного інтелекту (*cultural intelligence* або *cultural quotient CQ*).

Вперше у науковій літературі зустрічається поняття «культурний інтелект» на початку 21 століття (2003 рік), коли П. Ерлі та С. Енг (*P. Christopher Earley and Soon Ang*) офіційно розробили концепцію культурного інтелекту та використали її для опису здатності людини ефективно функціонувати та взаємодіяти з представниками інших культур в глобальних міжкультурних умовах [10]. На переконання авторів, культурний інтелект – це здатність адаптуватися та ефективно функціонувати в нових культурних ситуаціях. Ерлі та Енг (2003) спочатку представили три аспекти або фактори, що стосуються структури культурного інтелекту: пізнання, мотивація та поведінка, стверджуючи, що культурний інтелект – це здатність адаптуватися та ефективно функціонувати у нових культурних ситуаціях [2, с. 23]. Як зазначають автори, взаємодіючи з іншими людьми в рамках власного культурного середовища, ми, зазвичай, добре знаємо власні норми, поведінку та звичаї, що дозволяє нам зрозуміти перебіг подій у певних ситуаціях спілкування. Саме тоді, коли ми спілкуємося з іншими людьми з різного походження, ми бачимо, що ідеали та дії можуть означати щось зовсім інше для когось іншого. У такі моменти ми відчуваємо стрес, хвилювання та, часто, незручність через ситуацію [2, с. 123].

Незабаром Енг і Лінн Ван Дайн (2008) розширили модель культурного інтелекту, включивши в неї чотири типи факторів, а саме: метакогнітивний – «рівень свідомої культурної обізнаності індивіда під час міжкультурних взаємодій»; когнітивний, – знання культури, ділового етикету, включаючи соціальні норми поведінки, цінності і практики; мотиваційний – вміння зосередити увагу на

ефективному функціонуванні та взаємодії в міжкультурних умовах; і поведінковий – здатність демонструвати відповідні дії під час міжкультурної взаємодії (Ang 2011) [1, с. 17].

На переконання одного із сучасних дослідників культурного інтелекту Брукса Пітерсона (*Brooks Peterson* – професійний тренер, консультант та коучер з розвитку міжкультурної компетентності у лідерів), культурний інтелект – це здатність особистості брати участь у поведінковій ситуації, яка передбачає залучення відповідних навичок (мовленнєві, навички міжособистісного спілкування) та особистісні якості (толерантність до двозначності, гнучкість), які належним чином налаштовані на культурні цінності та взаємодію з людьми [9, с. 56].

Психолог Говард Гарднер змусив людей по-іншому сприймати інтелект, ввівши в обіг термін «множинний інтелект», припускаючи, що мати інтелект та бути інтелектуалом означає щось більше, ніж логічний, мовний або математичний інтелект, який зазвичай вимірюють стандартними тестами IQ [4, с. 123]. Так, на думку автора, наприклад, музикант може бути генієм на фортепіано, але мати дуже низькі математичні чи мовленнєві здібності, що жодним чином не дає нам право вважати музиканта «нерозумним» через низький бал у тесті IQ. Танцюрист або майстер карате, як зазначає дослідник, можуть мати чудові навички, пов'язані з рухом, відчуттям простору, але можуть нічого не знати про фортепіано. Геній на тесті IQ може не мати шансів у спарингу з майстром карате. Автор стверджує, що основна ідея полягає в тому, що існує більше ніж один спосіб бути розумним, і Гарднер пропонує кілька корисних категорій для визначення інтелекту [4, с. 129].

Дослідники в унісон стверджують, що культурний інтелект є унікальною та життєво важливою складовою міжкультурної компетентності особистості і охоплює різні аспекти теорії множинного інтелекту та теорії емоційного інтелекту, а саме: лінгвістичний, просторовий, внутрішньо особистісний (або емоційний) та міжособистісний інтелект. Розглянемо детальніше зазначені складові.

Лінгвістичний інтелект передбачає оволодіння іноземною мовою для успішної комунікації з партнером. На переконання Брукса Пітерсона, і ми цілком поділяємо його підхід, спілкування мовою свого іноземного партнера є проявом поваги до культури співрозмовника, що істотно впливає на результати комунікації та спілкування та досягнення фінансових результатів під час ділових перемовин [9, с. 118]. Щоб успішно спілкуватися з представниками інших культур, чия рідна мова не є англійською, потрібні знання мови. Продавець, який може спілкуватися з клієнтами рідною мовою клієнтів, має набагато більше шансів зачарувати їх, справити позитивне враження, переконати і збільшити продажі. Як зауважує дослідник, чим більше ви спілкуєтеся зі своїми міжнародними колегами, тим більш значущим для вас буде вивчити мову свого партнера. Який вищий комплімент ви можете зробити діловому партнеру, ніж продемонструвати щирий інтерес до чогось такого особистого, як його рідна мова, доклавши зусиль, щоб її вивчити? Відтак, автор підкреслює безперечну важливість удосконалення вивчення іноземних мов в процесі професійної підготовки майбутніх бізнесменів, менеджерів та економістів, що може дати вам незаперечну перевагу над вашими конкурентами [9, с. 120].

Другою складовою культурного інтелекту є Просторовий інтелект. Автор переконаний, що коли ми спілкуємося з людьми з інших культур, ми повинні принаймні знати правильну поведінку (діловий етикет), яка допоможе нам пройти знайомство, ділову зустріч, трапезу чи інші сценарії, не виставивши себе на посміховисько. У цьому контексті просторовий інтелект стосується таких простих речей, як те, наскільки близько люди стоять один до одного під час розмови (*proximity*), де сидить найважливіша особа на нараді, як розставлені стільці, чи люди кланяються, чи потискають один одному руки, чи торкаються один одного, а також здатність розуміти та передбачати, а іноді й відповідним чином імітувати мову тіла. Мова тіла, правильні рухи, манери та жести мають зблизити партнерів по спілкуванню, виявити та побудувати довіру, і жодним чином не нашкодити відносинам та принизити культуру співрозмовника [9, с. 127].

Пригадуючи власний досвід спілкування з азіатськими партнерами, Брукс Пітерсон зазначає, що «Якби я поплескав азіата по руці чи плечу так, як південно американці зробили зі мною, щоб продемонструвати близькість, це точно не зблизило б нас і жодним чином не побудувало б довіри! Навпаки, азіати вміло виявляли мені ввічливість, відкриваючи переді мною двері, злегка кланяючись, відступаючи, щоб я міг першим пройти до кімнати тощо. Південно американці, напевно, вважали б смішним, якби я поведився з ними так услужливо» [9, с. 134]. Автор підкреслює, що різні способи використання тіла, голосу чи простору за своєю суттю не є хорошими чи поганими; вони просто представляють відмінності. Здатність або неспроможність адаптувати нашу просторову поведінку може зробити наших міжнародних колег комфортними або неспокійними, що, у свою чергу, може сприяти різним рівням успіху чи невдач у прямих міжкультурних взаємодіях.

Внутрішньо особистісний інтелект, на переконання Говарда Гарднера та Брукса Пітерсона, передбачає розуміння та знання власного культурного стилю. На їхнє глибоке переконання, якщо особистість знає свій власний культурний стиль, їй легше буде порівнювати себе з іншими для того щоб скоригувати свою поведінку, щоб бути сумісною в міжкультурних умовах.

Дослідники переконані, що самосвідомість як аспект культурного інтелекту є рушійною силою у міжкультурній комунікації. Пізнати себе – це, звичайно, урок на все життя, який передбачає постійну практику та еволюцію.

Міжособистісний інтелект уможливорює успішну взаємодію з людьми з інших культур, що є серцевиною культурного інтелекту. Знати факти про іншу культуру корисно, але ваш підхід не може бути лише академічним чи інтелектуальним, як зауважують автори, потрібно знати, як успішно взаємодіяти з людьми [9].

Гарднер припускає, що міжособистісний інтелект – це здатність належним чином реагувати на інших, що виходить за межі мовних аспектів спілкування та за межі самого спілкування. Він описує міжособистісний інтелект як здатність «читати наміри та бажання інших, навіть якщо вони приховані». Гарднер пояснює, що ця навичка може бути високорозвиненою у терапевтів, вчителів і політичних лідерів (серед інших). Здатність «читати» людей і передбачати їхні мотиви та бажання є аспектом міжособистісного інтелекту, який має вирішальне значення для

професіоналів у міжнародних взаємодіях. Це вміння міжнародного торгового представника, який може передбачити, що завершить продаж під час переговорів з людьми з інших культур [4, с. 127].

Це ще одна сфера, де важко дати загальну пораду, оскільки людські взаємодії непередбачувані, і існує безмежна кількість конкретних сценаріїв, у яких міжкультурні стосунки посилюються або послаблюються. Можливо, найкращий спосіб навчити нас покращувати цей аспект культурного інтелекту – це запропонувати нам уважно вивчити свою мотивацію до вивчення інших культур.

Ми поділяємо думку авторів, що, незалежно від того, чи є наш мотив працювати заради миру, прибутку чи міжнародного взаєморозуміння, ми повинні знайти власну причину розвитку нашого міжособистісного інтелекту в різних культурах. Узагальнюючи, дослідники наводять декілька порад для розвитку культурного інтелекту та ефективної взаємодії з людьми з інших культур, а саме: розмовляти мовою партнерів; розуміння важливості невербальної поведінки; знати про свій власний культурний стиль і усвідомлювати, як ваш культурний стиль поєднується з культурним стилем інших.

Один із дослідників культурного інтелекту Девід Лівермор (*David Livermore*) розробив власну модель, яка безпосередньо пов'язана з чотирма аспектами інтелекту, а саме: мотивація, знання, метакогнітивний і поведінка [6, с. 78]. На його переконання культурний інтелект – це особлива форма інтелекту, яка допомагає люди ефективно функціонують у мультикультурних ситуаціях. Як зазначає автор, це більше, ніж просто знання, підхід культурного інтелекту виходить за рамки простого підкреслення культурного розуміння. Це також включає в себе особисті інтереси лідера, стратегічне мислення та, як результат, поведінку в міжкультурних ситуаціях [6, с. 98].

Розуміння соціологічних відмінностей у культурних переконаннях, цінностях і поведінці є важливим, на думку дослідника, але воно є неповним, окрім вивчення психологічної динаміки, яка виникає під час взаємодії однієї людини з іншою. Культурний інтелект підкреслює набуті здібності більше, ніж риси особистості. Ключовим акцентом той факт, що особистість може підвищувати рівень власного культурного інтелекту через освіту, навчання та професійний та життєвий досвід; культурний інтелект не є фіксованим, швидше він може розвиватися і рости [5].

Варто звернути увагу, що культурний інтелект не є специфічним для конкретної культури. Акцент не робиться на засвоєнні всієї конкретної інформації та поведінки, необхідних для окремих культур. Натомість він зосереджується на розробці загального усвідомлення міжкультурної комунікації, навичок і поведінки для розуміння розмаїття культур, з якими ми стикаємося щодня [5]. Культурний інтелект пропонує лідерам реалістичний і практичний набір навичок, щоб відповідати вимогам лідерства в сучасному швидкоплинному світі.

Дослідники переконані, що культурний інтелект є «критичною лідерською компетентністю для тих, хто має транскордонні обов'язки» [9]. Культурний інтелект посилює вплив трансформаційного лідерства на організаційні інновації. Література підтримує думку про те, що людина, яка краще здатна ефективно функціонувати в міжкультурних умовах, природно, може краще керувати в міжкультурних робочих

умовах. Культурний інтелект є ключовим у глобальному лідерстві, оскільки дає змогу лідеру ефективно діяти поза кордонами, встановлювати культурно відповідні цілі, досягати чіткості в керівництві та впровадженні більшої кількості інновацій. Зрештою, культурний інтелект дає лідерам конкурентну перевагу в процесі взаємодії на глобальних платформах [9, с. 118].

З огляду на вище викладений матеріал, хотіли б зауважити, що, оскільки вивчення іноземних мов є одним із ключових факторів формування і розвитку культурного інтелекту, постає питання щодо узагальнення певних вимоги до сучасного викладання іноземних мов.

Відтак, ми спостерігаємо зміни у викладанні іноземних мов, вивчення іноземної мови постає як суто функціональний процес: мова як засіб спілкування в різних сферах життя. Зустрічаємо певні обґрунтування щодо ігнорування навіть певних жорстких правил в граматиці, оскільки не всі форми вживаються у щоденному спілкуванні. Сучасний студент вимагає інтерактивної взаємодії з викладачем при вивченні мови, спілкування й ще раз спілкування, тобто істотно змінюються мотиви студентів і їх мотивація в цілому до вивчення іноземної мови. З власної практики можу сміливо стверджувати, що студентам цікаво вивчати фразеологічні звороти та ідіоматичні вирази, оскільки вони відтворюють автентичність мовлення й спілкування.

Аналізуючи останні дослідження прикладної лінгвістики, ми дійшли висновку, що сьогодні спостерігається та прослідковується тенденція підтримувати функціональний підхід до вивчення іноземних мов як засобу спілкування в різних сферах життя. Доктор Дженіфер Дженкінс (*Dr Jennifer Jenkins* – професор прикладної лінгвістики в Королівському коледжі в Лондоні) в своїх працях наголошує на тому, що вивчення англійської мови як мови міжнародного спілкування для не носіїв мови потребує дещо спрощеного підходу, особливо до вивчення граматики і вимови, особливо для азійських країн, де національна вимова істотно відрізняється від англійської [8, с. 50]. Дослідниця також наголошує на тому, що вже навіть носії мови не очікують досконалої грамотності від не носіїв. Оскільки вже не мають права привласнювати собі мову, бо англійська є міжнародною мовою. Так, за словами автора, кожен має право на власну англійську мову. (*«The native speakers of English don't own it (English) and so don't have the right to expect everybody else around the world, when they speak English, to conform to native-speaker's ways of speaking, that everybody has the right to develop their own ways of speaking English»*) [7, с. 90]. На нашу думку, до такого підходу до вивчення іноземної мови треба ставитися обережно, оскільки сам процес вивчення мови можна звести лише до вивчення необхідних слів, тобто істотно звести до примітивного вивчення. З іншого боку, варто взяти до уваги необхідність зорієнтувати процес вивчення мови з огляду на професійні вимоги здобувачів, навчити говорити грамотно, можливо уникаючи складні граматичні форми.

Отже, пропонуємо декілька порад щодо удосконалення процесу вивчення іноземної (англійської) мови.

Розробити сучасні форми і методи взаємодії викладача і студента, які забезпечать вивчення іноземних мов як засобу спілкування і взаємодії фахівців в

різних сферах діяльності, наприклад іноземна мова для економістів, фінансистів, медиків. (так ми сьогодні маємо безліч підручників для вузько-профільного спілкування *English for IT specialists, for marketer etc.*)

Вивчення іноземних мов має відбуватися на теренах взаємодії соціальної, культурної та політичної сфер життя народу, мову якого ви вивчаєте, тобто використовуючи автентичний матеріал, бути у тісному зв'язку зі світом мови, яку вивчаєте. Таким чином, ми цілеспрямовано впливаємо на формування культурного інтелекту особистості.

Розробити модель підготовки майбутніх фахівців з урахуванням вимог до міжнародного та міжкультурного спілкування.

З огляду на ці зміни і, відповідно, вимоги змінюються і самі форми взаємодії. Студентам вже не цікаво просто переказувати тексти, їм цікаво проводити дискусії на іноземній мові, виконувати певні ролі, робити презентації, аналізувати інформацію і надавати її власну оцінку, тобто розвивати комунікативні вміння та вміння критично мислити. Відтак, ми формуємо міжкультурну компетентність – спроможність спілкуватися з представниками інших культур, тобто вивчення мови має відбуватися в тісному взаємозв'язку та єдності з культурною спадщиною народу, мову якого вивчається.

Список використаних джерел

1. Білицька В. Культурна компетентність та культурний інтелект сучасного фахівця. // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія. Вип. № 16. 2020. Р. 16-22.
2. Earley, P.C. & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford, CA: Stanford Business Books. 400 p.
3. Everett M. Rogers, Thomas M. Steinfatt. (1999). *Intercultural Communication*. – Waveland Press, Inc. Prospect Heights, Illinois. 292 p.
4. Gardner, H. E. (2006), *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. Revised, Updated ed. Hachette UK. 320 p.
5. Farzad Sharifian F., Benjamins J. (2017). *Cultural Linguistics: Cultural Conceptualizations and Language*. Golestan University. Gorgan. Iran. 564 p.
6. Livermore, David A. (2010). *Leading with cultural intelligence: the new secret to success*. Baker Publishing Group. London. 435 p.
7. Jenkins, J., & Leung, C. (2019). From mythical 'standard' to standard reality: the need for alternatives to standardized English language tests. *Language Teaching*, 52(1), P. 86-110.
8. Jenkins, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, 2(3), P. 49-85.
9. Peterson B. (2004). *Cultural Intelligence: A Guide to Working with People from Other Cultures*. Nicholas Brealey Publishing. 3–5 Spafield Street London. 241 p.
10. Villagran, Michele A.L. (2018) *Cultural intelligence: ability to adapt to new cultural settings*. Volume 46, No. 5.

ETHNOCULTURAL COMMENTARY AS A MEANS OF UNDERSTANDING CULTURAL DIVERSITY

Анотація. У цій статті аналізуються етнокультурні коментарі, які допомагають глибше та краще зрозуміти літературний текст з точки зору культурного розмаїття.

Ключові слова: культурне розмаїття, культурні реалії, етнокультурні коментарі, дослівний переклад.

Abstract. This article analyzes ethnocultural commentaries that help to deepen and better understand the literary text from the point of view of cultural diversity.

Key words: cultural diversity, ethnocultural commentaries cultural realities, literal translation.

One of the most important functions of fiction is being cognitive, thanks to which reading enriches our knowledge and ideas about the world around us and society, about the personality. The translated literature is intended, first of all, to acquaint the reader with the way of life and thinking, way of life, culture, traditions and customs of another people. According to the generally accepted statement, literary translation builds bridges between different cultures, and, ultimately, serves for mutual understanding and harmony between peoples. However, to fulfill this mission, an adequate transfer of the national flavor of the original is required, which, unfortunately, is not always possible in practice and often insufficiently.

The book «One of us is next» (the sequel to «One of Us is Lying») by Karen M. McManus contains the following episode:

«There is a sudden flurry of activity around us: a plate of tortilla chips covered with shredded steak, melted cheese, and chimichurri – Café’s version of nachos – materializes in front of me ...Knox didn’t just polish off two servings of empanadas...» [1].

This phrase in the mind of Mexican or Latin American reader can easily evoke a lively scene of «common cuisine» thanks to which the author has the opportunity to be concise. The translator, on the contrary, in order to convey the meaning of the original, is simply obliged to spread, because without it is impossible to achieve adequacy. However, if the translator is distributed in order to convey the meaning, then a departure from the original text is inevitable. Therefore, one of the most effective and, perhaps, the most effective ways to solve this problem are various kinds of comments.

Of course, a literal translation here cannot convey the essence of what was meant. Therefore, along with an accurate translation, an ethnocultural commentary is needed that would briefly explain these dishes and combination of foodstuffs.

It should be noted that the ethnocultural commentary should be as exhaustive and accurate as possible. And do not worry that in this case the volume of side text in the translation may increase significantly. For here the main criterion is the creation of a translation, the ability to present what is depicted as close as possible to the reader’s perception of the original.

For the ethnocultural commentary we can address Wikipedia. It provides the following explanation:

A tortilla chip is a snack food made from corn tortillas, which are cut into triangles and then fried or baked (alternatively they may be discs pressed out of corn masa then fried or baked). Corn tortillas are made of nixtamalized corn, vegetable oil, salt and water. Although first mass-produced commercially in the U.S. in Los Angeles in the late 1940s, tortilla chips grew out of Mexican cuisine, where similar items were well known, such as totopos and tostadas [2].

Chimichurri (*Spanish*: [tʃimi'tʃuri]) is an uncooked sauce used both as an ingredient in cooking and as a table condiment for grilled meat. Found in Argentinian, Nicaraguan and Uruguayan cuisines, the sauce comes in a green (chimichurri verde) and red (chimichurri rojo) version. It is made of finely chopped parsley, minced garlic, olive oil, oregano and red wine vinegar or lemon juice.

Nachos are a Mexican culinary dish consisting of fried tortilla chips or totopos covered with melted cheese or cheese sauce, as well as a variety of other toppings and garnishes, often including meats (such as ground beef or grilled chicken), vegetables (such as chili peppers, lettuce, tomatoes, and olives), and condiments such as salsa, guacamole, or sour cream [3].

An important stage in the translation of ethnocultural descriptors is the transformation of realities from one cultural field to another, because the meaning systems of two cultures are almost never completely symmetrical. It is necessary to single out the algorithm for the translation of ethnocultural descriptors to partially reflect the meaning of realities when translating nationally marked vocabulary.

The ways of transferring realities (transcription and transliteration, hyperonymic renaming, descriptive paraphrase, combined renomination, etc.), are ways of preserving ethnic information during translation. The ethnocultural component of the meaning of the phraseology is represented mainly by realities and is motivated by national culture: historical facts, traditions, customs, myths, beliefs, local lore, ethnographic, political terms and other names of the social activity of the people.

The examples considered above, in our opinion, quite convincingly show how important ethnocultural comments are in literary translation. For they serve the correct understanding of the essence depicted in the work, which contribute to the accomplishment of a true aesthetic event that brings peoples and cultures together, leads to mutual understanding and mutual respect between them.

References

1. Karen M. McManus LLC, (2020). One of us is next.
2. Tortilla-chips. Режим доступа: <https://cooking-guide.com/tortilla-chips/>.
3. Nachos. Режим доступа: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%87%D0%BE%D1%8>.

Бергер Л.С.

старший викладач кафедри іноземних мов факультету фінансів
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Коломійцева А.О.

старший викладач кафедри іноземних мов факультету фінансів
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Ільїна О.М.

старший викладач кафедри іноземних мов факультету фінансів
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

МІСЦЕ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МОВНІЙ ОСВІТІ СУЧАСНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

***Анотація.** У статті розкрито значущість застосування інноваційних педагогічних технологій для підготовки майбутніх вчителів та проаналізовано можливості їх впровадження у навчальний процес вищих педагогічних закладів освіти. Розв'язанням одного з найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації вищої освіти України забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів, яке можливе за умови зміни педагогічних методик та впровадження інноваційних технологій навчання.*

***Ключові слова:** технологія, інноваційні педагогічні технології, підготовка майбутнього вчителя, моделювання, інтерактивні технології, метод проектів, мультимедійні технології, педагогічні дисципліни, педагогічні технології.*

***Abstract.** In this article the importance of innovative pedagogical technologies for preparations of future teachers is discussed and the opportunities of their usage in the learning process of high education are discussed. The decision of the most important tasks on the modern stage of modernization of Ukrainian high education provision of the preparation quality of specialists on the level of international standards, which is possible under condition of pedagogical methodological changing and innovative technologies of education usage.*

***Key words:** technologies, modeling, interactive pedagogical technologies, method of projecting, pedagogical disciplines, pedagogical technologies.*

***Постановка проблеми.** Постійне вдосконалення й оновлення змісту і технологій підготовки фахівців на основі компетентнісного підходу є важливою проблемою реформування системи вищої професійної освіти в Україні, що дає змогу у майбутньому досягнути кращих стандартів у педагогіки. Враховуючи сучасні загальноосвітні тенденції, зміна основної парадигми освіти конкретизується у вимогах до підготовки вчителів, здатних успішно працювати у правовому, громадянському суспільстві, в якому вчитель та система загальноосвітніх закладів відіграють важливу роль. Проблема підготовки майбутнього вчителя за допомогою інноваційних педагогічних технологій на сьогоднішній день є відкритою та актуальною. Одним із стратегічних завдань вищої освіти, згідно з Програмою розвитку освіти в Україні на ХХІ століття, є досягнення якісно нового рівня мобільності та професійно-практичної підготовки фахівців. Адже оптимальним засобом соціальної та економічної адаптації людини до життєдіяльності в умовах ринкової економіки є її професійна підготовка як конкурентоспроможного працівника. Специфіка контингенту молоді у сучасних умовах, якій доводиться починати трудове життя, висуває особливі вимоги і до*

процесу її навчання. Ця обставина зумовлює постановку питання щодо впровадження у процес навчання інноваційних педагогічних технологій.

Сучасний педагог має виступати не стільки джерелом знань та контролюючим суб'єктом, скільки організатором самостійної активної пізнавальної діяльності учнів, їхнім консультантом і помічником. Потреба в оновленні освіти спричинила появу і поширення великої кількості нових підходів до організації навчально-виховного процесу, методів та технологій навчання та виховання.

Мета дослідження полягає в тому, щоб розкрити поняття інноваційних педагогічних технологій, розкрити основні методологічні вимоги, яким має відповідати будь-яка інноваційна технологія навчання. Модернізація системи освіти пов'язується, насамперед, із введенням в освітнє середовище інноваційних технологій, в основу яких покладені цілісні моделі навчально-виховного процесу, засновані на діалектичній єдності методології та засобів їх здійснення.

Аналіз останніх публікацій. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу. Дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс та ін.) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Так, В. Загвязинський вважає, що нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти [3, с. 23]. Розрізняють поняття новація, або новий спосіб та інновація, нововведення. Новація – це сам засіб (новий метод, методика, технологія, програма тощо), а інновація – процес його освоєння.

Одні науковці (В. Сластьонін, Л. Подимова) вважають інновації комплексним процесом створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень [3, с. 23]. Інші заперечують, що інновації не можуть зводитись до створення засобів. Так, І. Підласий вважає, що інновації – це ідеї, і процеси, і засоби, і результати, взяті в якості якісного вдосконалення педагогічної системи [3, с. 23].

Розбіжності у тлумаченні поняття спричинені неоднаковим баченням їх авторами сутнісного ядра, а також радикальності нововведень. Одні з них переконані, що інноваціями можна вважати лише те нове, яке має своїм результатом кардинальні зміни у певній системі, інші зараховують до цієї категорії будь-які, навіть незначні, нововведення.

Виклад основного матеріалу. Основу і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему. Прагнення постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення використовуваних раніше педагогічних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості. Сьогодні у педагогічній лексиці міцно ввійшло поняття педагогічної технології. Існують різні погляди на розкриття цього поняття.

Технологія – це сукупність прийомів, що застосовуються в якій-небудь справі, майстерності, мистецтві.

Педагогічна технологія – сукупність засобів та методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання та виховання, що дозволяють успішно реалізовувати завдання освіти [2, с. 28].

Педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних настановою, що визначають спеціальний набір та komponування форм, методів, засобів, прийомів навчання, засобів виховання; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу [2, с. 28].

Педагогічна технологія – системна сукупність та порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, що використовуються для досягнення освітньої мети [2, с. 28].

Педагогічна технологія – це модель спільної педагогічної діяльності, продумана в усіх деталях з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для студента і викладача [1, с. 2].

Педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування, визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з використанням комп'ютера і людських ресурсів, завданням якого є оптимізація форм освіти (ЮНЕСКО) [2, с. 28].

Основними критеріями відбору інноваційних технологій є: перспективність, демократичність, гуманістичність, інтегративність, реалістичність, цілісність, керованість, економічність, актуальність. Оцінювати інновації доцільно за трьома основними критеріями: актуальність, корисність, реалістичність. Актуальність новацій пов'язана з можливістю і необхідністю розв'язати певну проблему саме зараз. Проблема означає невідповідність між реальним станом справ і бажаним, між об'єктивно існуючими проблемами і можливостями їх вирішити, між бажаними результатами і вибором способів їх досягнення. Проблема стає актуальною, коли постає необхідність розв'язати протиріччя для досягнення певної мети діяльності і конкретних результатів. Г. І. Кoberник говорить: «Формування у студентів готовності до інноваційної діяльності передбачає, перш за все, глибоке вивчення теоретичних питань удосконалення навчально-виховного процесу, позитивних сторін педагогічних теорій, ідей та технологій, які вже досліджувалися і упроваджувалися у педагогічну практику. Тільки на основі ґрунтовної роботи щодо вивчення фундаментальних педагогічних теорій і технологій, осмислення механізму їх упровадження є можливість підвищити рівень підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності у сфері навчання й виховання» [3].

Актуальними у даний час є такі інноваційні педагогічні технології навчання, що використовуються у програмі підготовки майбутнього вчителя: педагогічна технологія критичного мислення; технологія навчання як дослідження; інтегральна педагогічна технологія; технологія розвивального навчання; технології формування творчої особистості; технологія особистісно-орієнтованого навчання; технологія диференційованого навчання; технологія гуманістичного навчання; технологія

модульно-розвиваючого навчання; технологія групового навчання; технології індивідуалізації процесу навчання.

Особливо актуальними технологіями у цьому випадку виступає інтерактивне навчання, тобто діалогове, взаємодіюче. У процесі такого навчання студенти мають можливість обмінюватися думками, ідеями, пропозиціями, а викладач стає організатором спільної діяльності, ділової співпраці, творчого пошуку, створює атмосферу щирості, поваги. Під час інтерактивного навчання освітній процес організовується таким чином, що практично всі студенти виявляються залученими до процесу пізнання, мають можливість рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають. Л. Пироженко та О. Пометун виділяють чотири групи інтерактивних технологій: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань [2, с. 33].

Одним із засобів стимулювання пізнавальної активності в процесі навчання є технології опрацювання дискусійних питань. Дискусію розглядають як публічне обговорення певного спірного питання. Участь в дискусійних обговореннях розвиває критичне мислення, дає можливість визначити власну позицію, поглиблює знання з обговорюваної проблеми.

Ефективним способом розвитку навичок дискутування, на наш погляд, є метод ПРЕС [2, с. 67]. Ця технологія навчає майбутніх педагогів виробляти й формулювати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній та стислій формі, переконувати інших. Студенти отримують картки, у яких зазначено чотири етапи методу:

- 1) висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає Ваша точка зору (починаючи зі слів Я вважаю, що...);
- 2) поясніть причину появи цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази (починайте зі слів Тому, що...);
- 3) наведіть приклади, додаткові аргументи на підтримку Вашої позиції, назвіть факти, які демонструють Ваші докази (Наприклад...);
- 4) узагальніть свою думку, зробіть висновок (Таким чином...).

Запропонована структура дозволяє студентам чіткіше й логічніше будувати власне висловлювання, аргументувати свою думку та впливати на співрозмовника в процесі дискусії. Ефективним доповненням до інтерактивних та інших сучасних технологій є проектна технологія, або як її ще називають, метод проектів.

Звичайно, говорячи про сучасні інноваційні технології не можна оминути увагою мультимедійні технології навчання. Мультимедіа – це комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачеві спілкуватися з комп'ютером, використовуючи різноманітні, природні для себе середовища: графіку, гіпертексти, звук, анімацію, відео. Використання мультимедійних засобів сприяє підвищенню інтенсивності й ефективності процесу навчання; створює умови для самоосвіти та дистанційної освіти, тим самим дозволяючи здійснювати перехід до безперервної освіти; у поєднанні з телекомунікаційними технологіями розв'язує проблему доступу до нових джерел різноманітної за змістом і формою представлення інформації.

Однією з поширених форм використання мультимедійних технологій є мультимедійна презентація, що створюється за допомогою програми *PowerPoint*. Сучасна мультимедійна презентація – це сукупність текстів, зображень, звуку, відео, анімації й інших засобів представлення інформації. Найбільш ефективним для людського сприйняття вважається використання в мультимедіа-презентації аудіовізуальної інформації, коли людина чує і бачить одночасно. Її особливістю є те, що вона може переглядатись однією або декількома особами, зберігатись на локальному комп'ютері або відтворюватись потоково з мережі [1].

Адаптивна система навчання з використанням інформаційних технологій має ряд переваг:

- дозволяє зменшити непродуктивні витрати живої праці вчителя;
- дає слухачам широкі можливості вільного вибору власної траєкторії;
- припускає диференціальний підхід до слухачів;
- підвищує оперативність і об'єктивність контролю й оцінки результатів;
- гарантує безперервний зв'язок у відносинах слухач-викладач;
- сприяє індивідуалізації навчальної діяльності;
- сприяє розвитку у слухачів продуктивних, творчих функцій мислення, росту інтелектуальних здібностей [3].

Висновки. Необхідність упровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес не викликає сумнівів. Однак варто зазначити, що нині у сфері освіти склалася своєрідна ситуація: можливості комп'ютера величезні, але серйозного впливу на масову практику освіти, що відповідає цим можливостям, поки що не здійснюється. Причина полягає, насамперед, у тому, що, незважаючи на наявність концептуальних розробок, методичні основи використання інформаційних технологій навчання потребують системного обґрунтування.

Таким чином, одним з найважливіших стратегічних завдань на сьогоденному етапі модернізації вищої освіти України є забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів. Розв'язання цього завдання можливе за умови зміни педагогічних методик та впровадження інноваційних технологій навчання. Адже, завдання технології взагалі полягає у визначенні найбільш ефективних шляхів та засобів досягнення будь-яких цілей діяльності.

Список використаних джерел

1. Дудко Л.А. Роль інноваційних педагогічних технологій у становленні конкурентоспроможних спеціалістів / Л.А. Дудко // Мультиверсум. Філософський альманах. – К.: Центр культури. – 2004. – №39. – С. 1-4.
2. Гайдур М.І. Підготовка майбутніх вчителів до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах інформаційного середовища: дис. кандидата пед. наук: 13.00.04 / Гайдур Михайло Іванович. – Я., 2010. – 278 с.
3. Коберник О.М. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / О.М. Коберник, Г.І. Коберник. – Режим доступу: <http://studentam.net.ua>.

4. Піддубник В. Інформаційно-технологічний ресурс освіти в Україні / В. Піддубник // Українське суспільство – 2003. Соціологічний моніторинг.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К., 2004.
6. Макарова О.О. Мультимедійна презентація як один з елементів активізації процесу навчання іноземній мові за професійним спрямуванням [Електронний ресурс] / О.О. Макарова, В.Г. Нікіфорова – Режим доступу: http://www.confcontact.com/2008oktInet_tezi/iy_makarova.htm.
7. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук. метод. посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004.–192 с.

Vasylyshyna N.

D.Sc. in Pedagogy, Associate Professor

Professor of the Foreign Languages and Translation Department

National Aviation University

SCIENTIFIC RESEARCH AS A «SILENT DIALOGUE» WITH THE INTERCULTURAL GLOBAL ACADEMIC COMMUNITY

Abstract. *The actuality of the chosen educational issue was reasoned with the fact that one of the requirements to your professional training is the ability to conduct a scientific research on your vocational area concerns. Moreover, it can be noted that recent years' surveys have demonstrated the contradictions between the forecasted demanded results of the thesis, papers on certain problem of the studying discipline and the real ones needed to be better and improved. Consequently, today's investigation is a set of research advices, hits, guidelines and recommendation on research methodology application of which, we hope, could make students' future researches of selected disciplinary problems much more successful and complete. The purpose of research is to discover answers to questions through the application of scientific procedure. The main task of research is to find out the truth which is hidden and which has not been discovered as yet with regard to the research meaning, research objectives, research motivation proposed in contemporary findings.*

Key words: *intercultural communication, a research problem, «problem blindness», a scientific undertaking, motivation, the casual explanation, scientific tools, concepts and theories, the scientific procedures, the criteria, to reveal significance.*

Анотація. *Актуальність обраного освітнього питання обґрунтовувалась тим, що однією з вимог до вашої професійної підготовки є вміння вести наукове дослідження за фахом. Крім того, можна відзначити, що наукові результати останніх років продемонстрували суперечності між прогнозованими затребуваними результатами дипломних робіт, робіт з певної проблеми досліджуваної дисципліни та реальними, які потребують покращення та вдосконалення. Отже, сьогоденнє дослідження – це сукупність дослідницьких ідей, висновків, звернень, вказівок та рекомендацій щодо застосування методології дослідження, які, сподіваємось, зроблять подальші наукові доробки студентів окремих дисциплінарних проблем значно успішнішими та повнішими. Мета дослідження полягає в тому, щоб знайти відповіді на запитання шляхом застосування наукової процедури. Основними завданнями дослідження є виявлення прихованої і ще не відкритої істини щодо сенсу дослідження, цілей дослідження, мотивації дослідження, запропонованих у сучасних висновках.*

Ключові слова: *міжкультурна комунікація, дослідницька проблема, «проблемна сліпота», наукове дослідження, мотивація, науковий інструментарій, концепції та теорії, наукові процедури, критерії, виявлення значущості.*

Communication is vital for us to live in a society. Communication has developed vastly today from intrapersonal, through interpersonal, intercultural and intracultural stages. Messages can be communicated from person to person, person to small and large gatherings. The audience may be of the same kind of group or diverse kinds of political groups, ruling people, scientists, doctors and professionals. Intercultural communication is necessarily global today to address the needs of the various groups of people in every nation, race, religion, culture, professions, and politics. Today we are covered by the global economy, interdependent situation, intercultural communication is to be utilized beneficially.

Intercultural communication offers the ability to deal across cultures, which is increasingly important, as the world gets smaller. Getting smaller doesn't mean the world is becoming identical, it means having more and more contact with people who are culturally different.

Consequently, the importance of the scientific research development has greatly increased in recent years. Moreover, the research outcomes in non-verbal form are constantly in the process of development among global academicians. So, in order to be competitive and demanded with good reputation modern researchers must stick to international requirements that are stated in the intercultural communication standards.

Quite often we all hear that a problem clearly stated is a problem half solved. This statement signifies the need for defining a research problem. The problem to be investigated must be defined unambiguously for that will help to discriminate relevant data from the irrelevant ones. Thus, defining a research problem properly is a prerequisite for any study and is a step of the highest importance. In fact, formulation of a problem is often more essential than its solution. It is only on careful detailing the research problem that we can work out the research design and can smoothly carry on all the consequential steps involved while doing research [7; 9].

We become habitual of living in the age of problems i.e. we are so much surrounded by the problem that we suffer from, «*problem blindness*». But in order to solve the problem or making research we need to delimit the problem.

Selection of problem is not the first step in research but identification of the problem is the first step in research. Selection of problem is governed by reflective thinking. It is wrong to think that identification of a problem means to select a topic of a research or statement of the problem [11; 13; 23]. A topic or statement of the problem and research problem are not the synonyms but they are inclusive.

The problem concerns with the functioning of the broader area of field studied, whereas a topic or title or statement of the problem is the verbal statement of the problem (fig. 1.1).



The problem of the current piece of research can be verified with the fact that despite fast scientific progress and advancements in the global academic community the level and quality of modern researches need to be improved in accordance with international standards. The actuality of the chosen educational issue was reasoned with the fact that one of the requirements to your professional training is the ability to conduct a scientific research on your vocational area concerns. Moreover, it can be noted that recent years' surveys have demonstrated the contradictions between the forecasted demanded results of the thesis, papers on certain problem of the studying discipline and the real ones needed to be better and improved. Consequently, today's investigation is a set of research advices, hits, guidelines and recommendation on research methodology application of which, we hope, could make students' future researches of selected disciplinary problems much more successful and complete.

The purpose of research is to discover answers to questions through the application of scientific procedure.

The *main task of research* is to find out the truth which is hidden and which has not been discovered as yet with regard to the research meaning, research objectives, research motivation proposed in contemporary findings.

Research in common parlance refers to a search for knowledge. One can also define research as a scientific and systematic search for pertinent information on a specific topic. In fact, research is an art of scientific investigation. The Advanced Learner's Dictionary of Current English lays down the meaning of research as «a careful investigation or inquiry specially through search for new facts in any branch of knowledge» [16; 19; 25].

Redman and Mory define research as a «systematized effort to gain new knowledge» [7].

Some people consider research as a movement, a movement from the known to the unknown. It is actually a voyage of discovery. We all possess the vital instinct of inquisitiveness for, when the unknown confronts us, we wonder and our inquisitiveness makes us probe and attain full and fuller understanding of the unknown. This

inquisitiveness is the mother of all knowledge and the method, which man employs for obtaining the knowledge of whatever the unknown, can be termed as research.

According to C. Woody research comprises defining and redefining problems, formulating hypothesis or suggested solutions; collecting, organizing and evaluating data; making deductions and reaching conclusions; and at last carefully testing the conclusions to determine whether they fit the formulating hypothesis. D. Slesinger and M. Stephenson in the Encyclopedia of Social Sciences define research as «the manipulation of things, concepts or symbols for the purpose of generalizing to extend, correct or verify knowledge, whether that knowledge aids in construction of theory or in the practice of an art» [18; 21].

Research is, thus, an original contribution to the existing stock of knowledge making for its advancement. It is the pursuit of truth with the help of study, observation, comparison and experiment. In short, the search for knowledge through objective and systematic method of finding solution to a problem is research. The systematic approach concerning generalization and the formulation of a theory is also research. As such the term ‘research’ refers to the systematic method consisting of enunciating the problem, formulating a hypothesis, collecting the facts or data, analyzing the facts and reaching certain conclusions either in the form of solutions towards the concerned problem or in certain generalizations for some theoretical formulation [8; 14].

According to W. John the secret of our cultural development has been research, pushing back the areas of ignorance by discovering new truths, which, in turn, lead to better ways of doing things and better products [3].

In the main part of the ongoing paper we are coming up with the following the important definitions of research:

- research is an endeavor / attempt to discover, develop and verify knowledge. It is an intellectual process that has developed over hundreds of years ever changing in purpose and form and always researching to truth (J. Rummel);

- research is an honest, exhaustive, intelligent searching for facts and their meanings or implications with reference to a given problem. The product or findings of a given piece of research should be an authentic, verifiable contribution to knowledge in the field studied (P. Cook);

- research may be defined as a method of studying problems whose solutions are to be derived partly or wholly from facts (W. Monroes);

- research is considered to be the more formal, systematic intensive process of carrying on the scientific method of analysis. It involves a more systematic structure of investigation, usually resulting in some sort of formal record of procedures and a report of results or conclusion (W. Best);

- research comprises defining and redefining problems, formulating hypothesis or suggested solutions, collecting, organizing and evaluating data, making deductions and reaching conclusions and at last careful testing the conclusions to determine whether they fit the formulated hypothesis (C. Woody);

- research is a systematic effort to gain new knowledge (Redman & Mori);

- social research may be defined as a scientific undertaking which by means of logical and systematized techniques aims to discover new facts or verify and test old facts,

analyze their sequences, interrelationships and casual explanation which were derived within an appropriate theoretical frame of reference, develop new scientific tools, concepts and theories which would facilitate reliable and valid study of human behavior. (P. Younge) [13; 17; 24] (fig. 1.2).



Figure 1.2 Types of Modern Researches

Objectives of Research

The purpose of research is to discover answers to questions through the application of scientific procedures. The main aim of research is to find out the truth which is hidden and which has not been discovered as yet. Though each research study has its own specific purpose, we may think of research objectives as falling into a number of following broad groupings:

1. To gain familiarity with a phenomenon or to achieve new insights into it (studies with this object in view are termed as exploratory or formulative research studies);
2. To portray accurately the characteristics of a particular individual, situation or a group (studies with this object in view are known as descriptive research studies);
3. To determine the frequency with which something occurs or with which it is associated with something else (studies with this object in view are known as diagnostic research studies);
4. To test a hypothesis of a causal relationship between variables (such studies are known as hypothesis-testing research studies) [26; 27].

Motivation in Research

What makes people to undertake research? This is a question of fundamental importance. The possible motives for doing research may be either one or more of the following:

1. Desire to get a research degree along with its consequential benefits;
2. Desire to face the challenge in solving the unsolved problems, i.e., concern over practical problems initiates research;
3. Desire to get intellectual joy of doing some creative work;

4. Desire to be of service to society;
5. Desire to get respectability [12].

However, this is not an exhaustive list of factors motivating people to undertake research studies.

Many more factors such as directives of government, employment conditions, curiosity about new things, desire to understand causal relationships, social thinking and awakening, and the like may as well motivate (or at times compel) people to perform research operations.

To sum up, whatever may be the types of research works and studies, one thing that is important is that they all meet on the common ground of scientific method employed by them. One expects scientific research to satisfy the following criteria:

1. The purpose of the research should be clearly defined and common concepts be used.
2. The research procedure used should be described in sufficient detail to permit another researcher to repeat the research for further advancement, keeping the continuity of what has already been attained.
3. The procedural design of the research should be carefully planned to yield results that are as objective as possible.
4. The researcher should report with complete frankness, flaws in procedural design and estimate their effects upon the findings.
5. The analysis of data should be sufficiently adequate to reveal its significance and the methods of analysis used should be appropriate. The validity and reliability of the data should be checked carefully.
6. Conclusions should be confined to those justified by the data of the research and limited to those for which the data provide an adequate basis.
7. Greater confidence in research is warranted if the researcher is experienced, has a good reputation in research and is a person of integrity.

In other words, we can state the qualities of a good research as under:

1. Good research is systematic: it means that research is structured with specified steps to be taken in a specified sequence in accordance with the well-defined set of rules. Systematic characteristic of the research does not rule out creative thinking but it certainly does reject the use of guessing and intuition in arriving at conclusions.
2. Good research is logical: this implies that research is guided by the rules of logical reasoning and the logical process of induction and deduction are of great value in carrying out research. Induction is the process of reasoning from a part to the whole whereas deduction is the process of reasoning from some premise to a conclusion which follows from that very premise. In fact, logical reasoning makes research more meaningful in the context of decision making.
3. Good research is empirical: it implies that research is related basically to one or more aspects of a real situation and deals with concrete data that provides a basis for external validity to research results.
4. Good research is replicable: this characteristic allows research results to be verified by replicating the study and thereby building a sound basis for decisions.

References

1. Almazova, I.G.; Kondakova, I.V.; Chislova, S.N. (2022). Formation of the image of the world during the digital transformation of education. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara. V. 26, n. 00. P. e022018, DOI: 10.22633/rpge.v26i00.16469. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16469>. [in English]
2. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (2020) Retrieved from: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>. [in English]
3. Antonova, D.A.; Ospennikova, E.V.; Spirin, E.V. (2018). Digital transformation of the education system. Developing resources for a modern digital learning environment is one of its main directions. *Bulletin of the Perm State Humanitarian Pedagogical University, Series: Information Computer Technologies in Education*. V. 14. P. 5-37. [in English]
4. Bakay, S. (2021). Pedagogy of Partnership with social Institutions as a significant factor of interaction of participants in the Educational process between Educational Institutions and preschool institutions in the training of future educators. *New Collegium*, 1, 103, 84-89. Available at: DOI: <https://doi.org/10.30837/nc.2021.1.84>. [in English]
5. Fedirko, D. (2021). 8 top trends of digital transformation in higher education. Available at: <https://elearningindustry.com/digital-transformation-in-higher-education-8-top-trends>. [in English]
6. Ignatova, N. (2017). Education in the Digital Age. Monograph. Nizhny Tagil: NTI (branch) of UrFU. P. 34-56. [in English]
7. Kothari, C. (2004). *Research Methodology. Methods and Techniques* (Second Revised Edition). New Age International (P) Ltd., Publishers. 418 p. [in English]
8. Konst, T., & Kairisto-Mertanen, L. (2020). Developing innovation pedagogy approach. *On the Horizon*. 28 (1), 45-54. Available at: <https://doi.org/10.1108/OTH-08-2019-0060>. [in English]
9. Krasnozhon, N.; Lytvynska, S.; Senchylo-Tatlilioglu, N.; Revenko, V.; Salata, H. (2022). Development of education and science in the historical industry in the conditions of transformations: Experience of EU countries. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara. V. 26, n. 00. P. e022007, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26i00.16084. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16084>. [in English]
10. Methodology for using an electronic textbook in physics lessons. Available at: <http://works.tarefer.ru/64/100534/index.html>. [in English]
11. Mynoro Anibolet, G.; Ferreira, A.; Jonathas Da Costa Lima, R. (2022). Access to information act in public education: A case study at IF Sudeste MG. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara. V. 26, n. 00. P. e022004. DOI: 10.22633/rpge.v26i00.15976. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15976>. Acesso em: 7 jan. 2023. [in English]
12. NAPSU. Available at: <https://naps.gov.ua/ua/press/announcements/2519/> [in English]
13. OECD. Education at a Glance 2016: OECD Indicators, OECD Publishing, 2016, Paris. Available at: <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>. [in English]
14. Organization of distance learning using modern ICT. Available at: http://uotashtagol.3dn.ru/doc/PDF/Dist_Obuch/metodicheskie_rekomendacii_dlja_pedagogov_obrazova.pdf. [in English]

15. Oxford University (2021b). Flexible and Inclusive Teaching. Available at: https://ctl.web.ox.ac.uk/sites/default/files/ctl/documents/media/fitpathways-hybrid_draft_4.pdf. [in English]
16. Polat, E.S.: Distance learning models, 2008. Available at: <http://hr-portal.ru/article/modeli-distancionnogo-obucheniya-polat-es>. [in English]
17. Punie, Y. & Redecker, C., (2017) European Framework for the Digital Competence of Educators. Publications Office of the European Union, Luxembourg, DOI:10.2760/178382. [in English]
18. Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. ed. Punie Y. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 95. DOI: 10.2760/159770. [in English]
19. Sassin, W. (2020). Globalisation and digitisation – the exponential spread of infectious information and its possible containment. The Beacon: Journal for Studying Ideologies and Mental Dimensions. V. 3. P. 010510201. [in English]
20. Senko, V. (2011). The professional image of the teacher's world and their pedagogical culture. Pedagogy. V. 2. P. 63-68. [in English]
21. Serkin, V. (2009). The relationship between the image of the world and lifestyle. The world of Psychology: Scientific and Methodological Journal. V. 4, n. 60. P. 109-119. [in English]
22. Teach with digital technologies (2022). Available at: <https://www.cambridgeinternational.org/Images/577381-teaching-with-digital-technologies-syllabus-2020-2022.pdf>. [in English]
23. The age of digital interdependence (2019). Report of the UN Secretary General's High-Level Panel on Digital Cooperation New York, 47. Available at: <https://www.un.org/en/pdfs/DigitalCooperation-report-for%20web.pdf>. [in English]
24. Tran, V.-T.; Huynh-Lam, A.-C.; Vu-Thi, N.-B. (2022). High school administrators' and teachers' perspective of evaluation criteria for action research in the field of education. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara. V. 26, n. 00. P. e022009. DOI: 10.22633/rpge.v26i00.16085. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16085>. [in English]
25. UNESCO (2021) ICT Competency Framework for Teachers. Available at: <https://en.unesco.org/themes/Icteducation/competency-framework-teachers-oer>. [in English]
26. UNESCO (2021). New UNESCO global survey reveals impact of COVID-19 on higher education. Available at: <https://en.unesco.org/news/new-unesco-global-survey-reveals-impact-covid-19-higher-education>. [in English]
27. Voronin, D., Saienko & Tolchieva, H. (2020). Digital Transformation of Pedagogical Educational University. Proceedings of the International Scientific Conference «Digitalization of Education: History, Trends and Prospects». 437. P. 757-763. Available at: https://www.researchgate.net/publication/341504411_Digital_Transformation_of_Pedagogical_Education_at_the_University. [in English]

Дмитренко О.П.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

АВТЕНТИЧНІ ТЕКСТИ, ЇХ КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ТА КРАЇНОЗНАВЧА ЦІННІСТЬ

Анотація. Пошук торкається проблеми використання автентичного тексту у процесі вивчення німецької мови на початковому етапі, віднаходження, декодування та демонстрації культурологічної та країнознавчої інформації з подальшим її використанням у процесі вивчення німецької мови

Ключові слова: автентичний текст, культурологічна цінність, країнознавча інформація, декодування культурологічного змісту, лексичні лакуни

Abstract. The search touches on the problem of using authentic text in the process of learning the German language at the initial stage, finding, decoding and demonstrating cultural and country history information with its further use in the process of learning the German language.

Key words: authentic text, cultural value, country history information, decoding, cultural content, lexical gaps

Постановка проблеми. Активні інтеграційні процеси та входження України у світову спільноту вимагають від сьогоденних студентів, а завтра фахівців високого рівня володіння іноземними мовами. Без глибоких знань іноземної мови, культури, історії, менталітету, звичаїв, традицій, побуту її носіїв та виховання толерантного ставлення до «не свого» не буде фахівця, спроможного працювати в Україні та глобальному світі. Вивчення іноземної мови у нерозривному зв'язку з культурою народу, мова якого вивчається, проникнення у глибини культури цільової мови, набуття та засвоєння додаткових знань для розвитку культурологічної компетентності є також вкрай необхідним для звершення успішної міжкультурної комунікації.

Актуальність даного пошуку обумовлена активізацією культурологічного та країнознавчого підходів у процесі вивчення іноземної мови, їх удосконаленням та підвищенням рівня їхньої якості. Метою даного пошуку є опрацювання автентичного тексту німецькою мовою (рівень A1) з метою віднаходження, декодування та демонстрації культурологічної та країнознавчої інформації з подальшим її використанням у процесі вивчення німецької мови.

Аналіз останніх публікацій. Опрацювання літератури з досліджуваної проблеми дає підстави констатувати, що в Україні склалися значні традиції навчання та вивчення іноземних мов з використанням автентичних матеріалів на базі української, англійської, німецької та інших іноземних мов. Українські дослідники Н. Грицик, Н. Дмитренко, М. Гнатюк, І. Коломійчук, Н. Коротка, О. Кравець, В. Наталин, А. Неділько, А. Нипадимка, В. Парашук досліджували дану проблему у різних аспектах [1, 4, 5, 6, 7, 8, 9].

Вагомий доробок у розробку питання автентичності та автентичних матеріалів внесли німецькі та польські дослідники: К. Цівегна, Х. Едельгофф, Г. Керхер, Р. Ліс, Ф. Макк, Г. Солмеке, Г. Штіффенгофер та інші. Проте ще багато питань залишаються відкритими, не розкрито потенціал автентичних матеріалів та їх

внесок у процес оволодіння іноземною мовою [10, 11, 12].

Виклад основного матеріалу дослідження. Теза про одночасне вивчення мови та культури народу, мова якого вивчається, є вже давно загальноновизнаною у методиці викладання іноземних мов. Вивчаючи іноземну мову, студент відкриває для себе іншу культуру, інше світобачення та світосприйняття, інші традиції, звичаї, інший стиль життя у порівнянні зі своєю власною культурою. Найефективнішим способом входження в культуру іноземної держави та її засвоєння є робота з автентичними матеріалами. Велику увагу автентичним матеріалам приділено у Рекомендаціях Ради Європи, де зазначається, що «автентичність є основним критерієм у відборі іншомовного навчального матеріалу та текстів. Автентичний текст, зазначається далі є «центром будь-якого акту мовленнєвого спілкування, зовнішньою предметною з'єднувальною ланкою між тим, хто продукує, і тим, хто сприймає, спілкуються вони безпосередньо чи на відстані [3, с. 93]».

Слово «автентичність» походить від грецького слова *αὐθεντικός* і має значення «істинний, відповідний, справжній, дійсний, вірний» [2]. Цей багатозначний термін вживається у правознавстві, психології, культурології, лінгвістиці, методиці викладання іноземних мов тощо. Так, наприклад, у культурології він означає поняття «самототожність», «оригінальність», «непідробність» культурних феноменів, що мають давнє походження та відтворюються в часі в своїй первинній формі, зберегли засадничі характеристики незмінними і залишаються актуальними в часи сьогодення. У лінгвістиці та методиці викладання іноземних мов під терміном «автентичність» розуміють «першоджерельний», «справжній», а отже, «не змінений», «не адаптований», «не дидактизований».

Автентичні матеріали за типами поділяються на: *прагматичні* або *епістолярні* (листи, телеграми, короткі біографії, програми телепередач, реклами, афіші, білети, рецепти, факси тощо); *публіцистичні* (газетні та журнальні статті, інтерв'ю, короткі репортажі тощо); *художні* (твори художньої літератури й кіно тощо). Найефективнішим способом засвоєння інформації про країну, мова якої вивчається, взагалі та культурологічної, країнознавчої, зокрема, є робота з автентичним текстом.

Під автентичним текстом розуміють текст:

а) «...написаний носієм мови не для навчальних цілей, а для відображення «справжнього» життя народу, мова якого вивчається і який передбачає реальний намір комунікації» [10, с. 168];

б) «...справжній, не адаптований, створений носієм мови у письмовій чи усній формі» [11]. Синонімами до слова «автентичність» автор даного визначення вважає слова «документально», «реально», «по-справжньому»;

в) «написаний чи виголошений носієм мови, в якому відображається реальне, справжнє життя, побут, культура, історія народу, мова якого вивчається, що відповідає нормам літературної мови, демонструє справжні природні типові зразки мовлення, ситуативного спілкування та правильне вживання мовних одиниць» (Автор).

Автентичні матеріали для цільового використання на заняттях з німецької

мови для початківців повинні відповідати наступним вимогам:

- нести актуальну, цікаву інформацію про буденне життя, побут, культуру, історію країни, мова якої вивчається;
- відповідати рівню мовної підготовки студентів;
- співпадати з темою, що вивчається та поглиблювати її;
- демонструвати справжнє німецьке вживання слів, виразів відповідно до ситуації мовлення;
- містити країнознавчу та культурологічну інформацію;
- містити 15% незнайомих слів, виразів:
- бути частково ілюстрованим тощо.

Студент, що працює з автентичним текстом, як зазначає Крістоф Едельхофф: «стикається з текстами та ситуаціями, які можуть перевищити його здатність зрозуміти їх лінгвістичну складність та зміст, якщо він не розробив стратегії для декодування невідомого в концепції та знаках [11]. Тому викладач повинен навчити студента/тів отримувати найрізноманітнішу інформацію з тексту та розробити певні стратегії її декодування з подальшим використанням декодованої інформації у процесі вивчення німецької мови.

Хочу поділитися враженнями та результатами роботи з автентичним текстом на початковому етапі вивчення німецької мови. До рук потрапила книжечка Андреа Марія Вагнера «*Blinder Passagier*», серія *Deutsch als Fremdsprache*. Робота над текстом розпочалася з заголовка тексту «*Blinder Passagier*» [13, с. 347]. Спочатку студенти переклали цей вираз дослівно і певний час вони дотримувалися думки, що пасажир мав проблеми з зором, точніше, не бачив. Переглянувши та роздивившись ілюстрації книги деякі студенти переклали вираз як «пасажир, що їде у транспорті без квитка». Залишалося одне запитання: «*Warum ist der Passagier blind?*». Заданням викладача було розтлумачити цей сталий вираз детально. Ось стисла інформація про приховане значення цього виразу. Компонент виразу *Passagier* є французьким словом, утвореним від іменника *passage* (у перекладі з франц. «проїзд, шлях, дорога»). Слово *der Passagier* означає подорожуючого суспільним екіпажем чи пароплавом. Варто згадати, що в німецькій мові у XVIII столітті вже було й власне німецьке слово для позначення подорожуючого *Fahrgast* *m*, *-es*, *Fahrgäste*. Проте з якихось причин воно не стало словом-компонентом у сталому виразі *Blinder Passagier*.

Вираз *Blinder Passagier* [13, с. 347] з'явився в німецькій мові у XVIII столітті, коли основним засобом пересування німців були поштові карети. Подорожуючого, який не виходив з карети і не заходив в карету на поштових станціях для реєстрації та контролю у списку подорожуючих і не сплатив гроші за проїзд, називали тоді «*Blinder Passagier*». Такий подорожуючий виходив з поштової карети ще до під'їзду до поштової станції і підсідав у неї після того, як екіпаж від'їжджав від станції. У німецькій мові того часу існували й інші словосполучення для позначення таких мандрівників, як от: *blinder Postfahrer*, *blinder Postreisender*, *Posttrutscher* чи *Postschleicher*. Широкі словотвірні властивості виразу *blinder Postfahrer* покликали до життя у німецькій мові й інші сталі вирази зі значенням «непомітний», «таємний», «прихований»: *der blinde Sand*, *die blinden Klippen* —

«підводний камінь» (небезпечні місця під водою) чи *die blinde Kappe* зі значенням «шапка-невидимка» (*Tarnkappe*). З розвитком сучасних засобів пересування (автомобільного, повітряного, судноплавства) сфера вжитку виразу *blinder Passagier* звузилася. У сучасній німецькій мові вираз *blinder Passagier* вживається лише у сфері судноплавства та у повітряних перевезеннях. Вираз *blinder Passagier* був замінений в автомобільній та залізничній сферах на *Schwarzfahrer*, де компонент *schwarz* набув значення «нелегальний», «протизаконний» і вживається у переносному значенні. Доцільно зазначити, що вирази *blinder Passagier* і *Schwarzfahrer* потрібно вживати обачно у мовленні, оскільки деякі люди можуть сприймати їх значення дослівно і розцінювати їх як такі, що виражають негативне ставлення до людей з поганим зором чи як дискримінацію у ставленні до афроамериканців.

У подальшій роботі над текстом проблемною була лексична одиниця *Spätzle*, що є лексичною лакуною (лакуна — відсутність слова чи усталеного словосполучення у мові), тобто це слово відсутнє в українській мові. Слово *Spätzle* означає «виріб із тіста» у швабів та алеманів, який використовують як гарнір чи як самостійне блюдо з певними приправами. Готується шпецле з особливого пшеничного борошна «дунст» (проміжковий продукт між крупною і мукою, схожий на манну крупу), яке отримують при помелі пшениці. До борошна додають свіжі яйця та сіль. Із замішаного тіста готують довгі смуги, які відварюють у підсоленій кип'ячій воді чи на парі. Наприклад у тексті:

Was möchtest du den essen? – Hm? vielleicht eine Spezialität aus Süddeutschland? – Gut, dann gibt es Spätzle ... – Hm. Lecker... Ось ще довідка щодо слова *der Schwabe*. Слово «шваби» було також не зрозумілим для студентів. *Schwabe m, -en, -en* чи *Schwäbin f, = -nen* – швабка, а також слово *Schwaben n -s* – Швабія (князівство в Німеччині). Отже, шваби – німці, які проживали та живуть зараз на південному Заході Німеччини в землях Баден-Вюртемберг і Баварії. Говорять шваби на особливому швабському діалекті, який є локально різноманітним.

Дія відбувається на вантажному річковому судні, яке перевозить вантажі з міста Базель (*die Schweiz*) у міста, що лежать вздовж найдовшої німецької річки Рейн (*der Rhein*): *Karlsruhe, Mainz, Wiesbaden, Koblenz, Bonn, Köln, Düsseldorf, Duisburg*. Ці міста є скарбницею німецької історії та культури. Так, наприклад, між містами *Koblenz* і *Bingen* знаходяться 26 старовинних замків. Увагу студентів звертає на себе місто Кобленц. Назва міста Кобленц походить від латинського слова *Confluentes* – «той, що зливається» (нім. *Konflux, m -es, e* – злиття). На рипуарському (етимологічно «річний») діалекті місто називається *Kowelenz*. Рипуарські (річні) франки, тобто, ті, що жили вздовж Рейну говорили на рипуарському діалекті. Місто Кобленц побудоване на місці злиття Рейну та річки Мозель (*die Mosel*), має давню історію та цікаві визначні місця. Одним з таких визначних місць є *Das Deutsche Eck*, що перекладається «німецький кут». На місці злиття річки Мозель з Рейном було штучно насипану косу, що мала форму язика (нім. *die Landzunge*). Німецький кут найбільш відомий завдяки монументальній кінній статуй першого німецького імператора Вільгельма I, яку встановлено у 1897 році до 100-річного ювілею з дня народження кайзера Вільгельма I. Кайзер

Вільгельм I був першим німецьким імператором (1871-1888 рр.). Представник німецької династії Гогенцоллернів, мав родинні зв'язки (дядько) з російським царем Олександром II. У 1871 році за допомогою канцлера Отто фон Бісмарка завершив об'єднання Німеччини. Користувався популярністю серед більшості німців за свою побутову простоту і суворість, вважався уособленням «старої Пруссії». На лівому березі річки Рейну простягаються величні споруди так звані Конрад-Аденауер-Уфер та на правому березі Мозеля – Петер-Альтмайер-Уфер. Тут знаходиться також цитадель, побудована в 1000 році у стилі бароко, що слугувала тимчасовою резиденцією курфюрстів Тріра. У 1801 році цитадель була підірвана французькими революційними військами. Цитадель (фактична назва «*Feste Ehrenbreitstein*», запланована назва «*Feste Friedrich Wilhelm*») була перебудована між 1817 і 1828 роками під керівництвом пруського офіцера-інженера Карла Шніцлера. Цитадель належала до системи Обереренбрайтштайн і була частиною фортифікаційної системи міста Кобленц для безпеки долини Середнього Рейну та всієї транспортної інфраструктури. Використовувалася у військових цілях пруською армією до 1918 року. Сьогодні місто Кобленц належить федеральній землі Рейнланд-Пфальц.

На багатьох сторінках знаходимо цінну країнознавчу інформацію. У книзі наочно представлено карту Німеччини, річку Рейн, міста вздовж Рейну і студенти у такий спосіб знайомляться з географічним положення країни, мову якої вони почали вивчати, як от: «*Sieh mal, Roman, links ist Frankreich. Rechts ist Deutschland. Der Rhein ist die Grenze*» sagt Carolina.

Яскравим прикладом до теми «Вітання та представлення» є наступні речення: а) «*Grüezi, ich heiße Roman*», sagt der Junge; б) In Basel treffen sie Romans Eltern. «*Grüezi, Roman. Grüezi, Mama! Hi Papa! Das ist Caro, und das sind ihre Eltern*».

Вважаємо, що робота, викладена на сторінках даного пошуку, не є такою, що не потребує корекції, змін чи доповнень. Це власне бачення автора даної важливої проблеми та можливі шляхи її вирішення. На базі тексту студенти виконали багато різних вправ, висвітлення яких може стати предметом наступного пошуку.

Висновки. Робота з автентичними матеріалами у процесі вивчення іноземної мови є цінною, цікавою, необхідною, результативною. Вона є тим вагомим додатком, що розширює, поглиблює, активізує знання, отримані на базі дидактизованих текстів підручника. Автентичний текст посилює мотивацію до вивчення іноземної мови, емоційно залучає до читання тексту з подальшим породженням ініціативного мовлення та віднаходження міжкультурних відмінностей.

Список використаних джерел

1. Грицик Н.В. Автентичний текст – невід'ємний компонент сучасного підручника з іноземної мови. Проблеми сучасного підручника. 2010. №10(1). – С. 429-434.
2. Автентичність // Велика українська енциклопедія. URL: <https://vue.gov.ua/>. – С. 188-189.

3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, оцінювання/Науковий редактор українське видання доктор пед. наук С. Ю. Ніколаєва – К.: Ленвіт, 2003 – 273 с.

4. Коломійчук І.М. Автентичні матеріали як ефективний засіб забезпечення соціокультурного спрямування процесу навчання іноземної мови. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія. Педагогічні науки». 2017. №1(13). – С. 102-105.

5. Коротка Н.В. Роль автентичних матеріалів у вивченні ділової англійської мови. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія». 2018. №4(72). – С. 124-127.

6. Неділько А.Г. До питання застосування автентичних матеріалів для навчання іноземної мови// Іноземні мови – 1998. – №4. – С. 11-12.

7. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспективі педагогічного дискурсу / Л. Мацько // Проблеми формування мовної освіти середніх загальноосвітніх закладів: зб. наук. праць. – Рівне, 2006. – С. 5-8.

8. Наталин В.П. Критерій змістовної автентичності навчального тексту. Іноземні мови в школі. 2009. №2. – С. 50-52.

9. Паращук В.Ю. Використання автентичного тексту під час роботи над розмовною темою// Іноземні мови в школі. – 1999. – №2. – С. 61-65.

10. Civegna, K., 2005. Authentische Teunterrichtxt. In: Mehrsprachiger Fachunterricht in Länder Europas, hrsg. v. Hans-Ludwig-Krechel, Tübingen, S. 168-172.

11. Edelhoff, C., 1985. Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: Authentische Texte Im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle. hrsg. v. Christoph Edelhoff.

12. Lys, F., 2000. Neue Potenziale des Fremdsprachenunterrichts. Methodisch-didaktische Überlegungen und praktische Beispiele. In: Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien, hrsg. v. Erwin Tschirner, Hermann Funk, Michael Koenig, Berlin, S. 154-170.

13. Duden (in 12 Bänden), Band 11: Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Idiomatisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Dudenverlag. – Mannheim, Leipzig, Zürich, 1992. – 864 S.

Ісаєв Е.Ш.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ЄВРОПА СТЕРЕОТИПІВ: ДЕЯКІ ПИТАННЯ ІСТОРІЇ І СЬОГОДЕННЯ

Анотація. У статті розглядаються деякі приклади функціонування стереотипів у контексті історії і сьогодення. Наголошується, що стереотипи виконують вагомую роль при створенні колективних ідентичностей. Основна увага зосереджена на аналізі гетеростереотипів стосовно Східної Європи, притаманних німецькому суспільству.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, ідентичність, стереотип, етностереотип.

Abstract. The article discusses some examples of stereotypes functioning in the context of history and modernity. Stereotypes are noted to play an important role in the creation of collective identities.

The main attention is focused on the analysis of heterostereotypes which are typical for the German society concerning Eastern Europe.

Key words: *cross-cultural communication, identity, stereotype, ethnostereotype.*

Одним із найвідоміших напрямків стереотипізації уявлень про суспільство, що нас оточує, є утворення етностереотипів по відношенню до етносоціальних спільнот. У такому випадку ми говоримо про національні стереотипи або етностереотипи.

Але навіть щодо базової категорії, яка використовується для стереотипізації, в даному випадку «нація», аж ніяк не існує спільного розуміння і концептуалізації в різних європейських країнах. Як зазначає Н. Н. Hahn [4, с. 140], «навіть чи знайдуться дві країни в Європі, де історія дискурсу призведе до тих самих концепцій нації. Ми знаємо політичні та етнічні концепції нації, концепції культурної нації і мовної нації, релігійно чи навіть конфесійно забарвлене розуміння нації, місії імперської нації тощо». Такі різні концепції нації не є предметом цієї статті, але вони пояснюють певну суб'єктивність досліджень процесів стереотипізації на етнонаціональному рівні.

Ключовим для даної роботи є поняття стереотипу. У більш ранніх роботах, див. Е. Ісаєв [2, с. 23], зазначається, що «загальноприйнятим можна вважати визначення стереотипу як сталої уяви про певні особи і явища, яка є притаманною для представників певної спільноти». У фаховій літературі етнічні стереотипи поділяють, як правило, на автостереотипи і гетеростереотипи. Автостереотипи – думки і твердження стосовно власної етнічної спільноти, у більшості випадків з позитивною конотацією. Гетеростереотипи – це сукупність оціночних тверджень про інші народи, вони можуть бути як позитивними, так і негативними залежно від історичного і сучасного досвіду взаємодії між певними культурами. Класичним для міжкультурної комунікації вважається розподіл на два базові стереотипи «ми / свої» і «вони / чужі» (у німецькомовній термінології – «*das Eigene*» und «*das Fremde*»).

М. Гавриш [1, с. 631] справедливо зауважує, що «практика міжкультурного спілкування однозначно доводить, що знання культурних відмінностей співрозмовника / співрозмовників та толерантне ставлення до цих особливостей у міжкультурному діалозі, тобто володіння міжкультурною компетенцією, є неодмінною передумовою уникнення непорозумінь та досягнення бажаного результату».

М. Grein [4, с. 127] підкреслює, що «основною передумовою набуття міжкультурної компетенції є усвідомлення етноцентризму кожної людини, тобто врахування того факту, що чуже завжди оцінюється на основі власного. Таким чином, під процесом міжкультурного спілкування необхідно розуміти цілісну взаємодію індивідуальних, соціальних, професійних і стратегічних дій у міжкультурному контексті, тобто особиста та соціальна компетентність є передумовами для успішного «культурного контакту».

Спрощене моделювання або свідомо гра з етнічною картиною світу мають свою трагічну історію та, на жаль, сьогодення. Таким чином готується підґрунтя для расизму, створюються і зміцнюються негативні етностереотипи. Це завжди означає наділення власного народу кращими якостями на шкоду іншим народам.

В рамках такої теорії «чужі» завжди мають нижчу цінність, нижчий характер, нижчий інтелект і нижчі здібності.

Таким чином, можна стверджувати, що стереотипи мають чітку функцію в конструюванні колективних ідентичностей. Ми навмисно або (зазвичай) ненавмисно виражаємо зміст нашої ідентичності, її різні аспекти та варіанти через автостереотипи та гетеростереотипи. Варто також зазначити, що коли ми використовуємо стереотипи, ми викриваємо себе, даємо зрозуміти свою ідентичність, наші емоції.

На теренах Європи одним з базових напрямків стереотипізації за етнічною складовою є стереотипне використання сторін світу. Протиставлення за напрямками «Захід» і «Схід», безсумнівно, є домінуючим в європейському дискурсі протягом багатьох століть. Таке протиставлення часто спостерігається не тільки у політичній комунікації, а також і при повсякденному спілкуванні майже в усіх європейських країнах.

Повсюдне поширення стереотипів можна спостерігати в дуже повсякденних ситуаціях, навіть, коли стереотип ніхто не формулює. Н. Н. Hahn [5, с. 149] описує ситуацію, що сталася з ним 1998 року в потязі Дрезден-Прага.

Група студентів з Ольденбурга їде до Праги на спільний із чеськими студентами семінар, до якого вони готувалися протягом двох семестрів. Виявляється, що термін дії посвідчення особи однієї з німецьких студенток закінчився, а закордонний паспорт вона теж не взяла. Німецький прикордонник пояснює, що він не може видати додатковий документ, і взагалі це не його справа. Чеський прикордонник, який з'явився невдовзі після цього, пояснив, що дівчина має вийти з потяга і не може перетнути чеський кордон, оскільки не має при собі дійсного документа, що посвідчує особу. Далі спілкування з прикордонником чеською мовою продовжує його дружина. Вона запитує, чи можна зробити виняток для студентки, яка протягом всього року готувалася до цієї поїздки і має виступати з доповіддю, а нове посвідчення особи вони потім отримають в німецькому посольстві у Празі. Відповідь була такою: «Виняток у цьому випадку? А Ви уявляєте, що відбудеться, коли чех без дійсного посвідчення особи захоче в'їхати в Німеччину? Німецькі колеги безжальні, вони ніколи не роблять винятків». Пані Hahn відреагувала наступним чином: «Але ж Ви не поставите себе на одну сходинку з німцями?». І молода дівчина змогла продовжити подорож до Праги.

Жодного прямого стереотипу тут явно не було висловлено, уся розмова відбувалася на рівні конкретної ситуації та вирішення фактичної проблеми і не відходила від реальності. Проте історія не могла б так закінчитися, якби у свідомості людей не існувало стереотипної уяви.

Стереотипи пов'язані з історією народу досить специфічним чином. Як зазначає Н. Н. Hahn [5, с. 150], «у великій спільноті історія живе в «історичних образах», і коли ми складаємо їх разом, ми любимо говорити про «історичну свідомість». Такі «історичні образи», намальовані чи вигадані, часто стають стереотипами».

У суспільствах з імперськими звичками, такими як, наприклад, російське чи німецьке, полюбують говорити про балканізацію Європи, і під цим вони мають на

увазі, що незадовго до і особливо відразу після Першої світової війни ціла низка незалежних національних держав від Фінляндії до Польщі і далі до Албанії виникла на уламках старих і нібито стабільних імперій, таких як Австро-Угорщина, російська імперія, Німецька імперія та Османська імперія. Таким чином, балканізація у певних колах стала однозначно негативним стереотипом, емоційно насиченим звинуваченням у тому, що вона спричинила безлад і хаос, непотрібні бунти і революції. Додаткового поширення цей стереотип набув у кінці 20-го століття через чисельні балканські війни.

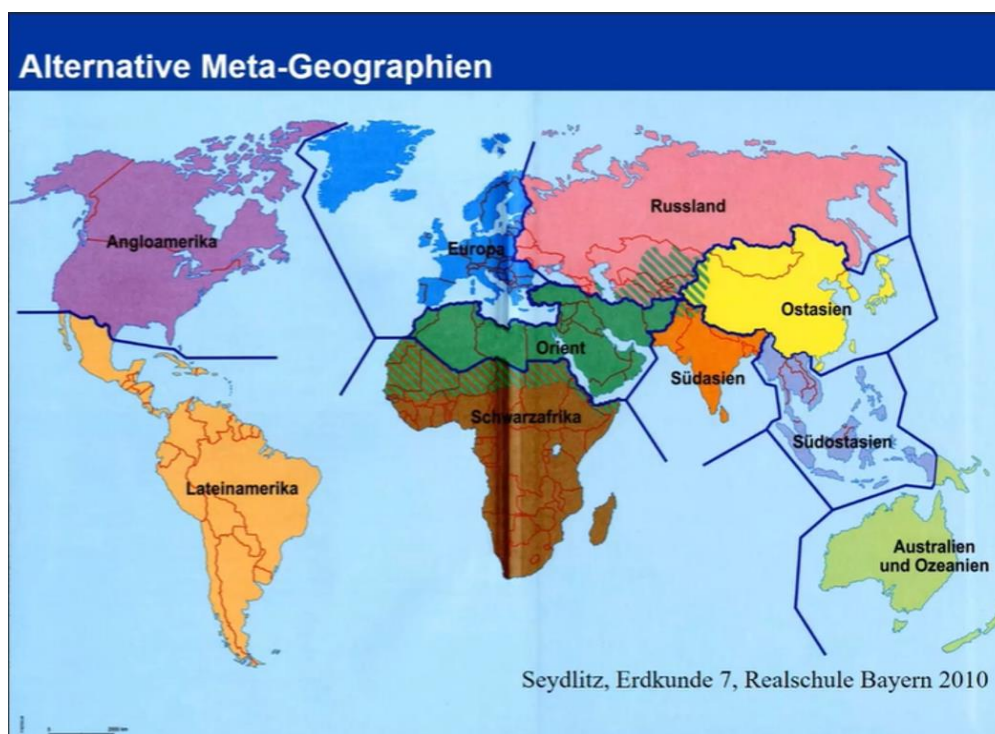
Така думка є наслідком прихованого стереотипу про те, що міжнародний порядок, заснований сьогодні на існуванні національних держав, не є правильним і, перш за все, стає все менш і менш практичним, що сьогодні потрібна імперія, яка може стримувати цей хаос своєю гегемонією. Наочним підтвердженням популярності даної ідеї у сучасній Європі є претензії московитської імперії на панування в межах російської імперії, підтримка таких прагнень не тільки більшістю багатонаціонального населення російської федерації, але й окремими чисельними соціальними групами в багатьох європейських країнах. Схожу думку поширюють, наприклад, представники німецької спільноти *Reichsbürger*, яка набула широкого розголосу у світі восени 2022 року.

Під час мого перебування в Німеччині протягом 2022 року досить часто доводилось чути від німців, представників різних соціальних груп, на їх погляд досить безневинне запитання про те, «коли я вперше відчув себе українцем»? Спочатку така постановка проблеми на тлі гарячої фази війни в Україні мене сильно дратувала. Я намагався пояснити, що незважаючи на те, що я народився за часів радянського союзу, я народився в Україні (УРСР), володів українською мовою, ходив до української школи, вивчав українську літературу і історію України, складав вступні іспити в Сімферопольському державному університеті в українському Криму в 1987 році українською мовою; додатково доводилося роз'ясняти, що радянський союз не був росією, а складався з 15 національних республік, кожна з яких мала всі ознаки державності, такі як гімн, герб, прапор т. ін. Згодом стало зрозуміло, що йдеться саме про німецькі «історичні образи», німецьку «історичну свідомість», німецьке спрощене стереотипне сприйняття східної Європи, як сфери впливу московитської імперії.

Більшість німецьких «історичних образів» була сформована у 18-му і 19-му століттях, тобто за імперських часів, що з історичної точки зору можна вважати цілком закономірним. Але доводиться, на жаль, констатувати, що у 21-му столітті велика кількість таких застарілих «образів-стереотипів» не тільки продовжує своє існування, але й далі підтримується і поширюється зусиллями певних фахівців з історії, географії, славістики тощо. Для наочної ілюстрації даної тези розглянемо декілька прикладів.

Німецький географ G. Glasze у своїй лекції *Die Konstruktion raumbezogener Identitäten – das Beispiel Europa* [3], присвяченій розбору тлумачень питання ідентичності у просторовому вимірі, піддає критичному переосмисленню зміст сучасного шкільного підручника з географії Seydlitz, *Erdkunde 7, Realschule 2010*. Варто зазначити, що даний підручник видається одним із найбільших німецьких

освітніх медіа-видавців *Westermann Gruppe* [11], за цим підручником сьогодні продовжують навчатися діти у багатьох німецьких федеральних землях.



Мал. 1

На вищенаведеному малюнку бачимо не просто спрощений підхід до розподілу світу, а однозначно хибний і помилковий. Перше питання, яке виникає до авторів підручника, за яким критерієм вони провели розподіл світу? Історичний? – Ні! Географічний? – Ні! Культурний? – Ні! Етнічний? – Ні! Мовний? – Ні! Політичний? – *Jein*, так відповідають німецькою мовою, коли не можуть прийняти рішення сказати «так». Причому політичний критерій на користь однієї держави – росії. Тобто, маємо приклад, коли помилкове поширення спрощеної стереотипної картини світу можна трактувати як цілеспрямовану і свідому маніпуляцію свідомістю німецьких школярів.

Наведений далі приклад тільки підсилює припущення про свідому маніпуляцію. На Мал. 2 автори підручника тлумачать, на їх погляд, сутність поняття *der russische Kulturerdteil*, тобто вони навіть не соромляться використовувати поняття «російський культурний континент» стосовно всіх колишніх радянських республік.

Думка авторів підручника про інші «культурні континенти» визиває не менше запитань. Наприклад, одна єдина мова, арабська, для «культурного континенту» *Orient*, що робити з перською чи тюркськими мовами? Запитання виникають до кожного пункту з наведених на Мал. 2 тверджень. Якщо автори підручника мали на меті розробити практикум з поширення хибних стереотипів, то їм це вдалося безсумнівно.

Raumbezogene Identitäten – das Beispiel Europa

Muslimische Mitbürger bei uns in Deutschland

Die Regensburger Schüler Deniz, Ekrem und Ugur sind Kinder türkischer bzw. marokkanischer Eltern. Sie sind in Bayern geboren und haben einen deutschen Pass. Ihre Familien leben bereits seit zwei bzw. drei Generationen in Deutschland. Die drei haben also fremdländische Wurzeln (Migrationshintergrund), sind aber in Deutschland aufgewachsen.

Warum kamen ihre Vorfahren nach Deutschland? Die deutsche Wirtschaft erlebte in den 1960er-Jahren einen großen Aufschwung. Vor allem in der Industrie und im Bergbau fehlte es an Arbeitskräften. Deshalb wurden in ganz Europa sogenannte Gastarbeiter angeworben. Weil in ihren eigenen Ländern hohe Arbeitslosigkeit herrschte, reisten sie in der Hoffnung auf bessere Verdienstmöglichkeiten nach Deutschland und unterstützten mit ihrem Lohn ihre Familien in der Heimat. Viele der angeworbenen Kräfte stammten aus der Türkei.

Mein Vater ist vor 30 Jahren hierher gekommen, um Arbeit zu finden. Heute führt er eine Pizzeria bei Regensburg", meint die 17-jährige Deniz. Ugurs Familie lebt seit drei Generationen in Bayern. Sein Großvater kam in den 1960er-Jahren als Gastarbeiter nach Deutschland. Als in den 1970er-Jahren das Wirtschaftswachstum nachließ, stoppte die deutsche Regierung die Anwerbung neuer Gastarbeiter. Viele Menschen blieben aber, denn sie waren mittlerweile hier heimisch geworden. So holte auch Ugurs Opa im Lauf der Jahre seine Familie nach.

Von den 82 Millionen Einwohnern Deutschlands haben 14 Millionen einen Migrationshintergrund. 6,7 Millionen davon haben keine deutsche Staatsbürgerschaft, sie sind ausländische Mitbürger. Mit etwa 1,7 Millionen stellt die türkische Bevölkerung den größten Ausländeranteil.

Führen Deniz, Ekrem und Ugur ein anderes Leben? Nein. Im Grunde leben sie so wie ihre deutschen Freunde. Fast genau so. Ein großer Unterschied zeigt sich vor allem in ihrer muslimischen Erziehung. Ugur, der als 12-jähriger eine Koranschule besucht, betont, dass für ihn das Leben nach den Grundsätzen des Islam selbstverständlich sei. Deniz sieht den Unterschied zu Gleichaltrigen vor allem in der strengeren Erziehung: "Ich war noch nie in der Disco und muss zu Jinnis Zeiten zu Hause sein." Auch Ekrem meint, dass muslimische Mädchen weniger dürfen als Jungen. Ob sie einmal in die Türkei ziehen wollen? "Ich weiß nicht. Aber wegen der Ausbildung möchte ich das nicht", meint Deniz. "Ja, wäre eine Entscheidung für mich", sagt Ekrem nachdenklich.

AUFGABEN >>>

- Nenne Gründe, warum die Vorfahren der Jugendlichen nach Deutschland gekommen sind.
- Überlege weitere Ursachen, weshalb Menschen ihr Heimatland verlassen.
- Erkläre Ekrem Aussage, eine Rückkehr in die Türkei wäre eine Entscheidung für ihn.
- Vergleiche deine Familiengeschichte und deinen Alltag mit dem der drei Jugendlichen. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede stellt du fest? Welche Rolle spielt die Religion in deinem Alltag?

75.1 Deniz, Ekrem und Ugur

75.2 Am 21.4.2008 wurde in Ingolstadt Bayerns bislang größtes Moschee eröffnet.

Der russische Kulturerteil

Lage: Russland und weitere 14 Staaten der ehemaligen Sowjetunion

Religion: vorwiegend Christentum (v. a. Orthodoxe), z. T. westliche Ideologien

Bevölkerung: Weiße, mehr als 100 verschiedene Nationen, Völker und Stämme, mäßiges Bevölkerungswachstum, z. T. Bevölkerungsrückgang

Schrift: Kyrillisch

Sprache: überwiegend Russisch




Der orientalische Kulturerteil

Lage: Raum zwischen Atlantik und Hindukusch-Gebirge, zwischen Schwarzem Meer und Zentralsahara, einschließlich der Halbinsel Arabien

Religion: „Islamischer Kulturerteil“ (mehr als 90% Muslime, einige Minderheiten, z. B. Christen)

Bevölkerung: Weiße, starkes Bevölkerungswachstum, Leben in Gunsträumen der Küsten sowie entlang großer Ströme

Schrift: Arabisch, etwas Lateinisch

Sprache: Arabisch




Der schwarzafrikanische Kulturerteil

Lage: Afrika südlich der Sahara

Religion: alte Stammes- bzw. Naturreligionen, z. T. Christentum und Islam

Bevölkerung: Schwarze, etwa 2 000 Stämme oder Stammesgruppen, Vielvölkerstaaten, sehr starkes Bevölkerungswachstum

Schrift: Lateinisch

Sprache: fast 1 000 Verkehrssprachen (Bantu-, Sudansprachen u. a.), Englisch, Französisch




Georg Glasze Institut für Geographie der FA-Univers

Мал. 2

Наступний приклад підтримання і поширення застарілих «образів-стереотипів» походить від наших колег істориків. З 24-го березня до 30-го квітня 2022 року у центрі міста Дармштадт проходила виставка під відкритим небом «Після Великої війни. Нова Європа 1918-1923» [6]. Автори зазначають, що «виставка є проєктом Європейської мережі пам'яті та солідарності (ENRS) і створена у співпраці з міжнародною групою істориків. Це спроба згадати бурхливий початок міжвоєнного періоду з особливим акцентом на Центральній та Східній Європі. Він демонструє понад 200 архівних документів, оброблених в інтерактивній формі – фотографії, документи, фільми, карти та окремі спогади свідків того часу».

Серед численних матеріалів на виставці було представлено карту тих часів.



Мал. 3

Не важко помітити, що карта в цілому відображає імперський поділ Європи до 1-ї Світової війни, а «особливий акцент на Центральній та Східній Європі» обмежується «*RUSSIAN EMPIRE/SOVIET RUSSIA*». Для будь-кого, хто спирається на таку картину світу, не буде подивом твердження, яке дуже часто можна почути від німців, що Німеччина не повинна постачати танки Україні, тому що німці мають трагічну історичну пам'ять про німецькі танки, які воювали на сході саме проти росії у 2-гу Світову війну.

Тобто почуття історичної провини для більшості німців пов'язане виключно з росією, Україна або Білорусь у цій площині зазвичай не розглядаються. Отже маємо справу з черговим спрощеним хибним стереотипом, який є досить поширеним у німецькому суспільстві навіть у 21-му столітті.

Ще одним свідченням спрощеної стереотипізації є досить поширене в німецькому суспільстві вживання збірного поняття «*ostslawisch*» стосовно східнослов'янських народів, культур, мов тощо у сучасному контексті. Хоча у німецькій електронній енциклопедії [9] наголошується на тлумаченні даного

поняття в історичному контексті: «*ostslawisch*» – Bedeutungen: *Geschichte, Linguistik*: die Ostslawen oder die ostslawischen Sprachen betreffend.

Розглянемо деякі сучасні приклади:

– у студентській роботі М. Sonnenberg 2017 року в галузі лінгвістики/мовних досліджень (Ольденбурзький університет) йдеться про польсько-східнослов'янські культурні зв'язки (1598-1795) *Polnisch-ostslawische Kulturbeziehungen (1598-1795)* [10]; важко собі уявити аналогічну роботу під назвою *Polnisch-westgermanische Kulturbeziehungen*;

– оголошення про культурний захід у Kurhaus Baden-Baden 4.10.2015 під назвою *Ostslawischer Kulturabend* [7];

– оголошення швейцарського культурного фонду Stiftung Kunst und Kultur Region Basel 23.06.2021 про виставку під назвою *Ostslawische Kulturschätze* [8], з тексту дізнаємося, що йдеться про сучасні ювелірні прикраси.

Узагальнюючи вищенаведені твердження можна усвідомити, що кожна зміна ідентичності впливає на стереотипи, тому що ідентичність знаходить своє вираження в стереотипах, а стереотипи є похідними ідентичності. З одного боку, конфлікти змушують людей прив'язуватися до своєї попередньої ідентичності, з іншого боку, вони прискорюють можливі зміни в нашій поведінці. Стереотипи є більш актуальними та помітними у світі, охопленому конфліктами, ніж за мирного життя, коли стереотипи турбують людей значно менше. Конфлікт породжує стереотипи, а поширене використання стереотипів спричиняє або принаймні загострює конфлікт.

XXI століття почалося з більшої кількості конфліктів і кровопролиття, ніж очікувалося раніше, і немає жодних ознак того, що найближче майбутнє буде спокійнішим. Конфлікти породжують стереотипи, примножують і загострюють їх. Відкритим залишається питання стосовно майбутнього колективної європейської ідентичності, домінування національних або релігійних ідентичностей. Наприклад, в ісламському світі дуже поширеною є заміна національної ідентичності релігійною або конфесійною. Аналогічну спробу було зроблено адептами «руського мира».

Стереотип на службі політичної пропаганди є найпереконливішим прикладом шкідливості зловживанням спрощеною картиною світу. Неважко знайти приклади расових, етнічних, політичних, культурних і соціальних стереотипів в пропаганді третього рейху, комуністичних режимів 20-го століття та рашистській пропаганді 21-го століття. Свідома маніпуляція стереотипами на рівні міжкультурної комунікації спричиняє агресивну ксенофобію, як наслідок, інформаційна війна переходить у справжню гарячу війну, свідками і учасниками якої нам довелося стати після агресивного нападу імперії московитів на незалежну Україну у 2014 році, з 2022 року така війна ведеться проти всього цивілізованого світу.

Список використаних джерел

1. Гавриш М.М. Українська національна культура у дослідженнях зарубіжних вчених (порівняльний аналіз) // *Innovations and prospects of world science. Proceedings of the 6th International scientific and practical conference.* – Perfect Publishing. Vancouver, Canada, 2022. – С. 630-637.

2. Ісаєв Е.Ш. До питання вивчення етностереотипів у міжкультурній комунікації // Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасних університетів [Електронний ресурс]: зб. матеріалів Міжнар. наук. конф., м. Київ (20-21 квітня 2022 р.). – К.: КНЕУ, 2022. – С. 22-26.

3. Glasze G. Die Konstruktion raumbezogener Identitäten – das Beispiel Europa//Öffentliche Vorlesungsreihe zum Themenschwerpunkt «Europa – Ideen und Identitäten» – Wintersemester 2022/2023. – Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, 2023. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.studgen.uni-mainz.de/rvl-tsp-europa-winter-2022-23/>.

4. Grein M. Interkulturelle Kompetenz für DaF-Lehrende – Dialogisches Handlungsspiel und Multikollektivität // Kompetenzen in DaF/DaZ. Christina Maria Ersch (Hg). – Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, 2019. – S. 125-145.

5. Hahn H. Das Selbstbild und das Fremdbild – was verbindet sie? Überlegungen zur Identitätsfunktion von Stereotypen in der europäischen Geschichte // Stereotypes and linguistic prejudices in Europe (Anna Dąbrowska / Walery Pisarek / Gerhard Stickel (eds.)), Contributions to the EFNIL Conference 2016 in Warsaw. – Budapest: European Federation of National Institutions for Language, 2017. – S. 137-154.

6. Nach dem Großen Krieg. Das Neue Europa 1918-1923 // Veranstalter: Europäisches Netzwerk Erinnerung und Solidarität in Zusammenarbeit mit DPI, der Wissenschaftsstadt Darmstadt und Darmstadtmarketing. Internationale Open-Air-Ausstellung auf dem Darmstädter Friedensplatz, 24. März – 30. April 2022. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.deutsches-polen-institut.de/termine/archiv/v/>.

7. Ostslawischer Kulturabend. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://kurhaus-badenbaden.de/de/event/ostslawischer-kulturabend>.

8. Ostslawische Kulturschätze. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kunstundkulturregionbasel.ch/tag/vernissage/>.

9. Ostslawisch // Wiktionary. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://de.wiktionary.org/wiki/ostslawisch>.

10. Sonnenberg M. Polnisch-ostslawische Kulturbeziehungen (1598-1795). – Oldenburg, 2017. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.buecher.de/shop/sprache/polnisch-ostslawischkulturbeziehungen/1598-1795-ebook-pdf/sonnenbergmargarita/products_products/detail/prod_id/48901208/.

11. Westermanngruppe. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.westermanngruppe.de/>.

Марищук О.Ю.

старший викладач кафедри іноземних мов факультету фінансів
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Коломійцева А.О.

старший викладач кафедри іноземних мов факультету фінансів
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Давидюк А.Р.

старший викладач кафедри іноземних мов факультету фінансів
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СТРАТЕГІЙ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА

Анотація. Особистісно-професійний саморозвиток викладача є вимогою сучасного освітнього процесу та ролі виховання в формуванні творчої особистості студента. Стаття присвячена опису педагогічної діяльності викладача з точки зору особистісно-професійного саморозвитку та вимог, що висувуються до нього у сучасному освітньому процесі. Окреслено головні шляхи трансформації педагогічних стратегій, а також необхідність усвідомлення викладачем своєї особистісної та професійної сутності. Особлива увага приділяється значущості виховання та формуванню творчої особистості студента, яка здатна до саморегуляції та винахідництва. Стаття акцентує на ролі людини у системі освіти, що має бути спрямована на формування цілеспрямованої та духовно розвиненої особистості, здатної до корисної діяльності та вирішення державних завдань за своїм покликанням.

Ключові слова: розвиток, сутність майбутнього викладача, професійна сутність, освітньо-розвиваюче середовище, творча діяльність, життєвої стратегії, розум, інтелект, здібності, навчально-виховний процес.

Abstract. Personal-professional development of a teacher is a requirement of modern educational process and the role of education in shaping a student's creative personality. This article is dedicated to describing the pedagogical activities of a teacher from the perspective of personal-professional development and the demands placed on them in modern education. The main ways of transforming pedagogical strategies are outlined, as well as the necessity for the teacher to be aware of their personal and professional essence. Special attention is given to the importance of educating and shaping a student's creative personality, which is capable of self-regulation and inventiveness. The article emphasizes the role of individuals in the education system, which should be aimed at developing a purposeful and spiritually developed personality, capable of useful activities and solving state tasks according to their calling.

Key words: development, essence of a future teacher, professional essence, educational and developmental environment, creative activity, life strategies, mind, intellect, abilities, educational process.

Постановка проблеми. Щоб успішно вирішувати проблеми національної освіти, необхідно постійно переглядати підходи до розуміння професійної індивідуальності викладача та психолого-педагогічних умов її розвитку. Для майбутнього викладача важливо мати бажання і потребу усвідомити свою особистісну і професійну сутність, місце і роль в навчальному закладі, готовність до постійного професійного самовдосконалення. Сьогодні викладач повинен мати можливість вільно висловлювати свою думку та здійснювати творчу діяльність. Процес професійної підготовки викладача повинен забезпечувати формування його індивідуальної професійної сутності, яка має стати однією з найважливіших

цінностей. Одним зі засобів формування творчого потенціалу особистості викладача може бути трансформація педагогічних стратегій.

Аналіз останніх публікацій. Останнім часом українські дослідники та педагоги дедалі більше звертають увагу на проблему формування творчого потенціалу викладачів. Н. Широкова досліджує проблему формування творчого потенціалу викладачів вищих навчальних закладів, зокрема, використання технологій, які допомагають розвивати творчість та стимулюють викладачів до пошуку нових підходів до навчання та до роботи зі студентами. Також О. Майборода досліджує проблему формування творчої компетентності викладачів, зокрема, врахування особистісних особливостей викладачів та їх потенціалу для розвитку творчості.

Надалі, у дослідженнях з цієї теми зазвичай зосереджують увагу на розгляді педагогічних стратегій, які забезпечують формування творчого потенціалу особистості викладача. Одним із цікавих напрямків є використання інноваційних технологій в навчальному процесі, зокрема, використання інтерактивних методів навчання, які сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів і розвитку їх творчого мислення.

Також в дослідженнях з цієї теми дослідники звертають увагу на важливість розвитку соціальних та комунікативних компетентностей викладача, які є важливими для побудови довірливих стосунків зі студентами, сприяють розвитку їхніх здібностей та творчих здібностей.

Виклад основного матеріалу. Одним з головних завдань є трансформація навчально-розвиваючого середовища, що сприятиме розвитку творчого потенціалу майбутнього викладача, де він матиме змогу оволодіти сучасними педагогічними технологіями та зрозуміти свою індивідуальну сутність. Таким чином, він зможе сформулювати свою особистісну педагогічну концепцію та персонал-технологію. Володіння, майбутнім викладачем, грамотністю дозволить йому більш глибоко усвідомити своє покликання, розглянути педагогічний процес з позиції його кінцевого результату та зрозуміти свої потенційні можливості [1].

Усвідомлення творчого потенціалу особистості викладача є важливим фактором виховання студентів. Сучасні педагогічні колективи вищих навчальних закладів спрямовані на розвиток індивідуальних та творчих здібностей студентів та формування цілеспрямованої особистості, здатної до саморегуляції, передбачення та конструювання власної життєвої стратегії. Для досягнення цих цілей використовуються різні педагогічні стратегії, такі як диференціація навчання, адаптація базового змісту освіти до потреб студентів, модернізація змісту та методик навчання на інтерактивно-гуманістичних засадах. Одним з ефективних методів є навчальний проект, який дозволяє студентам вільно обирати тему та методи своєї роботи, що розвиває їх самостійність, критичне мислення та здатність до творчого розуміння проблеми. Викладачі мають вчити студентів необхідним якостям, таким як гнучкість в адаптації до мінливих життєвих ситуацій, критичне мислення, здатність до самостійного формулювання проблем, уміння працювати з інформацією та генерувати нові ідеї.

У процесі роботи викладача, засіб формування творчого потенціалу особистості, полягає у трансформації педагогічних стратегій. Технологія колективного творчого виховання в основі полягає на засадах моральності та соціальної творчості, де кожен студент знайде справу, щоб зробити її найкраще. Викладач повинен формулювати проблемні завдання, які стимулюють студентів до активності, творчого мислення та пошуку нових знань. У груповій діяльності, викладач забезпечує студентам позицію суб'єкта навчання, керує роботою груп та допомагає у виконанні завдань. Вимоги викладача повинні поєднувати в собі гуманність та розумну вимогливість. Ці стратегії педагогічного виховання дають можливість вдосконалювати пізнавально-світоглядну, емоційно-вольову та дієву сфери особистості студента та викладача [3].

Більшість авторів вважають, що творча особистість є індивідом, який має високий рівень знань і потяг до нового та оригінального, а творча діяльність є життєвою потребою. Творчі здібності є головним показником творчої особистості, які відповідають вимогам творчої діяльності.

Проблемою ВНЗ є формування цільових мотивів, які дозволять студентам самостійно керувати своєю пізнавальною активністю. З досліджень випливає, що лише у 13% студентів формуються цільові установки на виявлення нового, раніше невідомого, тоді як решта спрямовані на механічне запам'ятовування текстів.

Для вирішення цієї проблеми викладачам необхідно організовувати роботу зі студентами у трьох напрямках: правильно формулювати цільову настанову, активізувати контроль за сприйняттям (незрозуміле, суперечливе, неправильне) та підвищувати темп уявних операцій. Важливо звертати увагу на глибину та чіткість їх усвідомлення, на зорове уявлення фактів, вилучення головного, прогнозування прочитаного, встановлення причинно-наслідкових зв'язків та критичне ставлення до тексту.

Під час кожного етапу уроку викладач має відігравати роль навчального керівника, спрямовувача та помічника. Його готовність до творчого пошуку разом зі студентами, а також здатність створювати продуктивну атмосферу пізнання на занятті залежать від його знань, володіння арсеналом педагогічних умінь та навичок, інтересу до предмету та особистісного підходу до кожного учня [2].

Для творчого використання навчальних та виховних прийомів, комбінування їх, впровадження нових методик та створення нестандартних прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів, викладач повинен використовувати можливості предметних модулів та розвивати ініціативу та творчість. Крім того, важливими елементами є створення проблемних ситуацій, завдань та питань, які змушують студентів активно думати та розвивати творчі підходи.

А. Макаренко стверджував, що кожен викладач може досягти педагогічної майстерності та проявити творчість, якщо він добре підготовлений та виявляє старанність. Творча реалізація педагогічних здібностей дозволяє викладачеві розвивати внутрішній потяг до самовдосконалення та бачити сенс не лише у самостійному творчому пошуку, а й у колективному, разом зі студентами.

У сучасній педагогіці використовують різноманітні інноваційні технології для трансформації педагогічних стратегій, які сприяють формуванню творчого

потенціалу особистості викладача. Дослідницькі проекти потребують структурованої організації, визначення мети та актуальності дослідження для всіх учасників, продуманості методів та експериментальних методів обробки результатів. Творчі проекти мають менш детально опрацьовану структуру спільної діяльності учасників, але підпорядковані кінцевому результату, який визначається групою. Ігрові проекти полягають у прийнятті учасниками визначених ролей, які імітують соціальні та ділові стосунки. Інформаційні проекти мають на меті збирати та аналізувати інформацію про об'єкт або явище. Практико-орієнтовані проекти мають чітко визначений результат та орієнтовані на соціальні інтереси учасників, і вимагають складання сценарію всієї діяльності та організації координаційної роботи. Використання комп'ютерних технологій навчання може стати корисним інструментом для реалізації цих педагогічних стратегій [4].

При застосуванні нових педагогічних стратегій студенти проявляють стійкий інтерес до навчання та мають пізнавальні мотиви, що формують повноцінні потреби в самонавчанні, саморозвитку та уміння самовизначатися в навчальній діяльності з усвідомленням особистої відповідальності. Вони також розвивають потреби в колективній праці, спрямованій на отримання спільного результату. Зі свого боку, викладач стає носієм нового педагогічного мислення та принципів педагогіки співпраці.

Застосування нових інформаційних технологій дозволяє студентам отримувати доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищує ефективність самостійної роботи та надає цілком нові можливості для творчості, знаходження і закріплення професійних навичок, а також дозволяє використовувати принципово нові форми та методи навчання.

Застосування комп'ютера в навчальному процесі спрямоване на розв'язання таких процесів, що допомагають ефективно вирішувати вже існуючі системи дидактичних завдань. Комп'ютерні навчальні програми містять довідкову інформацію, інструкції, обчислювальні операції, демонстрації та інше [4].

Використання, таких систем дозволяє створювати і широко тиражувати на лазерних компакт-дисках «електронні» довідники, книги, енциклопедії. Розвиток інформаційних телекомунікаційних мереж дає новий імпульс системам дистанційного навчання, забезпечує доступ до гігантських обсягів інформації, яка зберігається в різних куточках нашої планети.

Таким чином, використання нових педагогічних стратегій, що базуються на інформаційних технологіях, може сприяти формуванню творчого потенціалу особистості викладача. Це дозволяє викладачам стати носіями нових педагогічних мислення та принципів педагогіки співпраці, а також забезпечує студентам повноцінне навчання, розвиток творчих здібностей та підвищення мотивації до саморозвитку.

Висновки. Згідно з дослідженнями, трансформація педагогічних стратегій може бути важливим засобом формування творчого потенціалу особистості викладача. Така трансформація передбачає зміну традиційних підходів до навчання, включаючи використання інноваційних методик, активного залучення студентів до процесу навчання та надання їм можливості висловлювати свої ідеї та думки.

Це може вплинути на розвиток творчого потенціалу особистості викладача, оскільки такий підхід сприяє розвитку креативності, проблемного мислення, здатності до самореалізації та інших аспектів творчості. Крім того, цей підхід допомагає стимулювати позитивну мотивацію до навчання, збільшувати ефективність процесу навчання та підвищувати рівень задоволеності від навчання як для викладачів, так і для студентів.

Отже, можна зробити висновок, що трансформація педагогічних стратегій може стати ключовим фактором у формуванні творчого потенціалу особистості викладача. Такий підхід не тільки сприяє розвитку творчості, але й допомагає підвищувати ефективність навчання та створює більш сприятливу та мотивуючу атмосферу для всіх учасників навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Бобир О. Етикет учителя: навч.-метод. посібник /Олександр Бобир К.: Ленвіт., 2004. – 192 с.
2. Кузьмінський А. Педагогічна майстерність викладача вищої школи та її вплив на якість навчання // Педагогічна наука: Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – №2.
3. Софій Н.З., Кузьменко В.У. Про сто один метод активного навчання. Крок за кроком, 2003. – 116 с.
4. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. – К: А.С.К., 2003. – 192 с.

Романюк О.І.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО НАУКОВОГО ДИСКУРСУ

Анотація. У статті проаналізовано сучасні підходи до визначення понять «дискурс» та «науковий дискурс», на основі вивчених джерел розглянуто типологію та проілюстровано на прикладах характерні ознаки сучасного англомовного наукового дискурсу, показано різноманітність його жанрів.

Ключові слова: дискурс, науковий дискурс, ознаки англомовного наукового дискурсу, жанри наукового дискурсу.

Abstract. In the article there are analysed modern approaches to defining the concepts of discourse and academic discourse. On the basis of the studied scientific sources the typology of the contemporary English language academic discourse is described, its characteristic features are illustrated with the given examples; the diversity of its genres is demonstrated.

Key words: discourse, scientific discourse, characteristic features of the English language academic discourse, genres of academic discourse.

На сучасному етапі розвитку гуманітарних наук дискурс визнається одним із найпопулярніших серед предметів наукових досліджень. Виявляючись по-різному за допомогою мовних засобів, дискурс виступає як посередник у нашій взаємодії

між собою, в соціальному, політичному, культурному середовищі та в інших формуваннях нашого суспільства. Науковий дискурс є основою багаторічних досліджень у різних сферах. Дослідження наукового дискурсу зумовлені потребою у вивченні наукового тексту в таких аспектах, як міжкультурний, соціальний та комунікативний, появою нових якісних методів дослідження мови.

Питаннями аналізу дискурсу займалися багато вітчизняних та зарубіжних дослідників, зокрема О. Гніздечко, О. Ільченко, Т. Маслова, О. Селіванова, А. Чернявська, Дж. Граймс, Т. ван Дейк, З. Харріс, У. Чейф, М. Фуко, Дж. Перкінз.

Мета статті полягає у тому, щоб, здійснивши критичний аналіз опублікованих джерел, дати відповіді на запитання щодо того, яким є сучасний англomовний науковий дискурс, яких змін він зазнав за останні роки, яке його місце в класифікації дискурсів, які його мовні особливості та характеристики, а також показати сучасну динаміку його розвитку та окреслити проблеми для подальших досліджень.

У цій статті ми розглянемо особливості такого типу дискурсу, як інституційний (статусно орієнтований), що передбачає професійне спілкування між особами, які належать до певної групи людей, що якраз і утворює окремий професійний інститут [3, с. 39]. Спілкування такого виду відповідає нормам певного соціуму, які відображають цінності суспільства загалом та соціально-професійної спільноти зокрема, оскільки комуніканти можуть бути незнайомі один з одним. Специфікою інституційного дискурсу є взаємодія співрозмовників у межах суспільних інститутів та виконання певного кола ролей, що обмежуються статусно-рольовими правилами поведінки, моделями суспільних і фахових знань та особливими видами комунікативних моделей і тактик. Логічно, що науковий дискурс відносимо до інституційного типу дискурсу. Спілкування у межах наукового дискурсу зумовлено соціальними функціями співрозмовників, є регламентованим як за змістом, так і за формою, і відбувається у межах наукового стилю [3, с. 40].

Зазначимо, що перші дослідження наукового дискурсу як інституційного типу дискурсу з'явилися приблизно сорок років тому в галузі прикладної лінгвістики, дисципліни, що вивчає педагогічні, соціальні та практичні аспекти мови [1, с. 3]. Науковий дискурс став об'єктом наукових праць таких авторів, як М. Глушко, В. Карабан, О. Ільченко, Д. Суейлз, А. Дьозик, К. Хайленд, А. Мауранен, Е. Вентола.

Існує чимало підходів до аналізу та визначення дискурсу. Всі сучасні визначення дискурсу об'єднані тим, що розглядають його крізь призму твердження «людська поведінка як мовленнєва діяльність» [1, с. 3]. Науковий дискурс, за визначенням І. Колеснікової, є вербалізованим у тексті типом дискурсивної діяльності за сферою комунікації, мовленнєва взаємодія представників відповідної соціальної групи / інституту з метою реалізації статусно-рольових можливостей у заданих цим соціальним інститутом межах, складова «власне професійної зони професійного дискурсу» [2, с. 7]. Як структурна складова власне професійного дискурсу, науковий дискурс має такі ознаки, як креативність, істинність та професійна цінність, антропоцентризм, діалогічність, динамізм, мультидисциплінарність, непропорційність розвитку його складових,

селективність, замкненість, мовна нормативність, стилістична розшарованість [2, с. 7].

Науковий дискурс цілком можливо розглядати як особливий тип взаємодії, в якому зосереджені певні тактики і стратегії реалізації комунікативного наміру адресанта, що відображають як типологічні риси наукового спілкування міжособистісного характеру, так і різні етноспецифічні аспекти соціуму, до якого належать комуніканти. Стратегії, тактики та мовні засоби їх вираження є особливими за своїм характером і реалізуються за допомогою цілої системи мовних одиниць, зокрема засобів текстуального та інтерперсонального метадискурсу [1, с. 7].

Англомовний науковий дискурс відіграє значну роль, оскільки на сучасному етапі розвитку науки наукова комунікація розглядається як цілеспрямована практика. Англійська мова в контексті глобалізації спілкування діє як основний засіб міжнародної взаємодії у сфері науки і особливо онлайн-спілкування, що є дуже популярним у наш час. Сучасна реальна наукова спільнота поступово звикає до віртуального світу, який розвивається з надзвичайною швидкістю й призводить до трансформацій у сфері освіти та наукового спілкування. Наукове спілкування все частіше відбувається не в умовах реальних лекційних аудиторій, навчальних кабінетів чи конференційних залів, а у віртуальних кімнатах і мережевому середовищі. Сьогодні можна брати участь у конференціях, вивчати певний курс, здобувати вищу освіту, підвищувати свою кваліфікацію, використовуючи новітні технології, маючи доступ до мережі Інтернет. Більшість таких сервісів розроблені і пропонуються саме англійською мовою, і представники наукової спільноти найчастіше нею користуються як засобом спілкування. Заміна середовища спілкування, спричинена технологічними змінами, супроводжується змінами в поведінці комунікантів, характері й особливостях наукової мови та наукового спілкування. Вплив усіх цих чинників на розвиток мови у межах наукового дискурсу обґрунтовується тим, що мова є явищем динамічним, що реагує на зміни, що відбуваються в суспільстві.

К. Перес Лантада у своїх дослідженнях сучасного стану англійської наукової мови стверджує, що англійська стала «більш вимушеною» мовою в науці, тому що завдяки їй науковці з різних країн світу мають змогу поширювати знання та ділитися своїми науковими здобутками. Дослідниця пропонує сприймати сучасний науковий дискурс як «науковий ринок», на якому статті, рецензії, матеріали наукових конференцій, заявки на гранти стають «товаром», який має вартість [12].

У наш час англомовний науковий дискурс має низку певних характерних ознак, а саме вживання великої кількості пасивних конструкцій, розгалуженого термінологічного апарату, стандартизованої наукової мови. Англомовний науковий дискурс сьогодні має ознаки текстуального дискурсу, про що свідчить використання різних сполучних слів, візуально-риторичних елементів, а також міжособистісного дискурсу (наявність маркерів ставлення автора та змісту пропозицій) [1, с. 7].

Зміни, що відбуваються в суспільстві, чинять вплив на соціальну та лінгвістичну поведінку людей, призводячи до змін у ставленні до тих чи інших явищ та в оцінюванні їх, і, отже, до змін наукових традицій. Сучасний англомовний

науковий дискурс все більше стає орієнтованим на адресата. Пишучи, наприклад, наукову статтю, автори намагаються не лише викласти фактичний матеріал, а й вдаються до застосування творчого підходу, надаючи оцінку поданим фактам, навіть частково «граючись» з мовою, керуючись психологічними, прагматичними, стилістичними мотивами. Все більш активно вони вживають раніше не притаманні такому виду дискурсу структури, а саме повторення, риторичні запитання, комплекси «питання – відповідь» на рівні синтаксису, метафори на лексичному рівні. Наведемо речення, які ілюструють вживання деяких з них.

Приклад метафори: *«I make an assumption that the production of discourse is at once controlled, selected, organized and canalized in every society – and that this is done by way of certain procedures whose task it is to subdue the powers and dangers of discourse, to evade its heavy and threatening materiality»* [6].

Зразок риторичного запитання: *«Since it is almost certain (and will henceforth be assumed) that corrections to the theory are of the order of 25% even for N as large as 64, the pragmatic reader might well ask: «What can the theory do for me?»* [7].

Автори намагаються зробити наукове повідомлення максимально цікавим та доступним для розуміння, використовуючи також наратив, що є культурноспецифічною ознакою англомовного наукового дискурсу. Наратив розглядається як передача інформації у вигляді оповідання (*evoking stories in the mind*) [4] і, як підкреслюється в дослідженнях, опублікованих британськими науковцями, елементи наративу можуть бути не лише частиною певного типу дискурсу, зокрема наукового, а також можуть пронизувати весь текст, наприклад, наукову доповідь [8; 9; 10; 11]. З одного боку, наратив у науковому дискурсі може вважатися надлишковим елементом, а з іншого боку, бути засобом, що сприяє кращому розумінню наміру автора, поясненню його оригінального задуму, надаючи мові науки максимальної персоналізованості.

Наведемо, як приклад, фрагмент статті головного редактора одного з наукових періодичних видань: *«In my salad days – and even, I guess, in my main course days – I used to wonder what retired people did with their time when they were no longer spending 50 hours a week in the office and bringing work home at night. Now that I am in my dessert days, I am finding that, lo and behold, I am as busy as ever and have quite a backlog of things to be done in the future»* [5, с. 1]. Повідомлення виглядає максимально персоналізованим, оскільки автор використовує власні метафори, фразеологізми, відповідне вживання знаків пунктуації, що є ознаками наративу.

Особливою ознакою англомовного наукового дискурсу є також жанрова варіативність [1, с. 9; 3, с. 41]. Існує чимало підходів, за якими розроблено класифікацію та систематизацію жанрів наукового дискурсу. До базових жанрів наукового дискурсу, зокрема англомовного, належать такі, як наукові й технічні розробки, оглядові статті, опис експерименту, анотації, наукові статті, наукові статті-інтерв'ю, оголошення про конференції, матеріали наукових конференцій та обговорень за круглим столом, огляд минулих конференцій, монографії, рецензії, дисертації, подання на отримання грантів, традиційне та електронне наукове листування, науково-технічний звіт. Розвиток новітніх технологій та дистанційного навчання зумовив появу таких жанрів, як відеопрезентація та відеолекція, які, на

нашу думку, цілком обґрунтовано можуть претендувати на місце у переліку жанрів наукового дискурсу.

Отже, в цій статті ми приділили увагу сучасним концепціям та підходам до визначення таких понять, як «дискурс» загалом та «науковий дискурс» зокрема, розглянули основні характеристики англомовного наукового дискурсу та класифікацію жанрів наукового дискурсу. Провівши це дослідження, ми дійшли висновку, що сучасний англомовний науковий дискурс є одним із лінгвістичних явищ, що динамічно змінюються й розширюються під впливом часу та умов розвитку комунікації, може розглядатися з багатьох сторін, таким чином ставлячи нові питання для подальших досліджень. Вважаємо особливо цікавими для вивчення проблеми зміни лінгвістичного компоненту англомовного наукового дискурсу, а також впливу сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання на розвиток нових жанрів наукового дискурсу, зокрема відеопрезентації та відеолекції.

Список використаних джерел

1. Ільченко О. Етикетизація англо-американського наукового дискурсу: автореф. дис. д-ра філол. наук: 10.02.04 / О. Ільченко; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2002. – 37 с.
2. Колеснікова І. Лінгвокогнітивні та комунікативно-прагматичні параметри професійного дискурсу: автореф. дис. д-ра філол. наук: 10.02.15 / І. Колеснікова; К., 2009. – 33 с.
3. Маслова Т. Типологія наукового дискурсу в сучасній мовознавчій парадигмі / Т. Маслова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://irbisnbnv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbnv/cgiirbis_64.exe?C21COSU=2&12IDBN=UJRN&P21DBN_name=PDF/antame_2013_10_13.pdf.
4. Abbot H. The Cambridge Introduction to Narrative / H. Porter Abbot. – NY: Cambridge University Press. – 2008. – 252 p.
5. Feisel L. Involvement with IEEE Life Members Newsletter. – December 2007. – p. 1.
6. Foucault M. The orders of discourse / M. Foucault [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mcgill.ca/files/crclaw-discourse/Foucault.pdf>.
7. Friedman K. Writing a better scientific article / K. Friedman [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://d22izw7byeupn1.cloudfront.net/files/rmpguapa.pdf>.
8. Johnson Sheehan R. On Scientific Narrative: Stories of Light by Newton and Einstein / R. Johnson Sheehan // Journal of Business and Technical Communication. – Vol. 13. – No3. – 1999. – p. 336 – 337.
9. Perkins J. Narrative and Professional Communication / J. Perkins, N. Blyler. – Ablex Publishing Corporation. – 1999. – 224 p.
10. Prickett S. Narrative, Religion and Science: Fundamentalism versus Irony, 1700 – 1999 / S. Prickett. – NY: Cambridge University Press. – 2002. – 290 p.
11. Proceedings of the 21st Annual Communications Research Symposium. – College of Communications: the University of Tennessee, Knoxville. – 1999. – Vol. 19. – 432 p.
12. Scientific Discourse and the Rhetoric of Globalisation: The Impact of Culture and Language, C. Perez – Llantada. Continuum, London (2012): book review. –

[Електронний ресурс]. – Режим доступу:
[http://www.researchgate.net/profile/Karen_Englander/publication/257475481_Scientific_Discourse_and_the_Rhetoric_of_Globalisation_The_Impact_of_Culture_and_Language_C._Perez-Llantada._Continuum_London_\(2012\)/links/Oc9605285346e3bfe5000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Karen_Englander/publication/257475481_Scientific_Discourse_and_the_Rhetoric_of_Globalisation_The_Impact_of_Culture_and_Language_C._Perez-Llantada._Continuum_London_(2012)/links/Oc9605285346e3bfe5000000.pdf).

Рябокучма Т.О.

старший викладач кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Сапожникова О.М.

старший викладач кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ОБРАЗ УКРАЇНИ У СУЧАСНИХ НІМЕЦЬКИХ ІНТЕРНЕТ-ЗМІ

Анотація. У роботі розглянуто особливості висвітлення образу України у німецькомовних інтернет-виданнях. Визначено роль інтернет-ЗМІ у формуванні образу держави. Схарактеризовано імідж України у німецьких онлайн-виданнях та розглянуто фундаментальні риси у німецьких поглядах на Україну.

Ключові слова: інтернет-ЗМІ, образ держави, цифрові технології, уявлення про державу, інтернет-видання.

Abstract. The paper deals with the peculiarities of coverage of the image of Ukraine in German-language online newspapers. The role of electronic news publications in creation of the image of a state has been determined. The image of Ukraine in German online newspapers has been characterized and the fundamental features of German views on Ukraine have been considered.

Key words: online newspaper, the image of the state, digital technologies, views on the state, electronic news publications.

Постановка проблеми. У сучасному світі, де надзвичайного поширення отримали цифрові технології, усі події світового та локального масштабів все частіше сприймаються крізь призму інтернет-ЗМІ, адже вони є доступними та поширеними засобами представлення інформації. Саме в інтернет-медіа відбувається оновлення актуальної інформації, знаходять своє відображення концептуально значущі елементи сучасної картини світу [2, с. 157].

Аналіз останніх джерел і публікацій. Сучасний образ України у німецьких інтернет-ЗМІ є малодослідженим вітчизняними ученими. Здебільшого ця тема висвітлюється на сторінках українських і німецьких інтернет-видань. Незважаючи на це, дослідження образу держави, сформованого у популярних закордонних інтернет-виданнях, а також спостереження за його зміною та розвитком є надзвичайно актуальним для ефективного функціонування держави на міжнародному рівні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Необхідно зазначити, що історичні відносини між українцями і німцями надзвичайно давні. Однак, з одного боку, інтерес українців до Німеччини завжди був високим, а з іншого, інтерес німців до інформації про Україну почав зростати не так давно [3]. Адже ще до Помаранчевої революції пересічний мешканець Німеччини зовсім нічого не знав про Україну, включаючи її культуру, звичаї, історію тощо. Лише починаючи з 2004

року про Україну почали активно говорити в інших країнах, включаючи Німеччину. Саме з цього часу почався формуватися імідж країни, характер якого постійно змінювався, залежно від подій в країні та реакції західного світу на них. Так, деякі публікації представляли державу в позитивному світлі, інші – могли мати негативне забарвлення. Відтак, образ України у Німеччині сповнений крайнощів [1].

Відповідно до дослідження організації «Німецьке товариство міжнародного співробітництва» (GIZ) під назвою «Україна в очах німців: уявлення і сприйняття в період трансформації», фундаментальними рисами у німецьких поглядах на Україну є надто вузькі уявлення про державу, поверхнева і непослідовна увага до подій в Україні. До того ж, дослідження наголошує на тому, що з 2014 року в німецьких поглядах на Україну домінують три негативні «К»: Krieg (війна), Krise (криза), Krim (Крим) [3].

На жаль, сьогодні цей імідж залишається незмінним, у зв'язку з ситуацією в країні. Для прикладу, лише у період з 1 січня 2023 року до 22 січня 2023 року включно, в інтернет-виданні *Deutsche Welle* [4] слово *die Ukraine* зустрічається 122 рази, а термін *der Krieg* зустрічається 87 разів в українському контексті. Тобто, це близько п'яти новин в день, у яких згадується Україна, і майже усі вони саме про війну. На додаток до обговорення воєнної допомоги для України і висвітлення останніх подій, на згаданому ресурсі також приділяється увага новинам про біженців з України [4].

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, формування образу України та його сприйняття широкою аудиторією здебільшого зумовлюється особливостями висвітлення подій у ЗМІ. Хоча образ України у публікаціях німецьких інтернет-ЗМІ завжди був не надто збалансованим, останнім часом концентрація уваги на воєнних подіях і новинах чинить найбільший вплив на створення образу сучасної України.

Список використаних джерел

1. Образ України в Німеччині: країна контрастів. *Главком*. URL: <https://glavcom.ua/publications/121847-obraz-ukrajini-v-nimechchini-krajina-kontrastiv.html> (дата звернення: 23.01.2023).
2. Семида О.В., Ахмад І.М. Метафоричне зображення образу України в сучасному англomовному медійному дискурсі. *Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. – 2020. – №14. – С. 157-161.
3. Україна в очах німців: Крим, криза і війна, але не лише це. *Уніан*. URL: <https://www.unian.ua/world/10164668-ukrajina-v-ochah-nimciv-krim-kriza-i-viyna-ale-ne-lishe-ce.html> (дата звернення: 22.01.2023).
4. Deutsche Welle. URL: <https://www.dw.com/de/themen/s-9077> (дата звернення: 22.01.2023).

Сапожникова О.М.

старший викладач кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Рябокуча Т.О.

старший викладач кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

МЕТОДИКА CLIL ЯК ІНСТРУМЕНТ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

Глобалізація сучасної освіти висуває нові вимоги до якості мовної підготовки студентів-економістів. Майбутні фахівці з міжнародної економіки повинні бути конкурентоспроможними на ринку праці та вміти швидко пристосовуватись до специфіки роботи в транснаціональних корпораціях.

Серед прогресивних методик інтегрованого вивчення мови та інших предметів можна виділити методику предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), згідно з якою вивчення іноземної мови відбувається водночас з вивченням іншого навчального предмету.

Методика CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) передбачає використання моделі «чотирьох мов», які поєднуються на занятті: мови повсякденного вжитку, мови викладача на занятті, мови академічного спрямування та мови предмету або сфери навчання. Завдяки використанню іноземної мови фаховий зміст отримує додатковий міжкультурний вектор, а студенти відповідно набувають необхідних міжкультурних компетенцій.

Найбільшим викликом для викладача іноземної мови є необхідність поєднувати фахові знання з економіки, предметно-мовні й загальномовні компетенції, оскільки CLIL рівною мірою охоплює зміст і мову, які вивчаються й викладаються як єдине ціле. Викладання у форматі CLIL передбачає свідому співпрацю викладача іноземної мови з викладачами економічних дисциплін, яка може відбуватись у формі консультацій, спільних проєктів тощо. Вдале поєднання фахового змісту з особливостями вивчення іноземної мови забезпечує розвиток навичок аналітичного характеру і є достатньо перспективним у формуванні іншомовного навчального середовища.

Викладач створює можливості для формування та вдосконалення професійно-орієнтованих знань, умінь та навичок за допомогою комунікативних вправ і завдань, побудованих на основі змісту навчального предмету (економіки). Для опрацювання певної теми економічного циклу на занятті з німецької мови використовуються здебільшого німецькомовні актуальні фахові джерела, матеріали з яких потрібно адаптувати відповідно до рівня володіння мовою у студентській групі.

Типи завдань розробляються за рівнями складності з акцентом на фаховий зміст, його розуміння, перевірку й подальше обговорення. Викладачі при цьому уважно спостерігають за перебігом обох процесів – розвитком предметних знань і формуванням іншомовної комунікативної компетентності – та, за необхідності, уповільнюють темп і додатково пояснюють матеріал.

Практичні заняття за методикою предметно-мовного інтегрованого навчання сприяють підвищенню мотивації студентів до вивчення іноземної мови, позитивно впливають на їхню успішність як з економіки, так і з іноземної мови, активізують творчий потенціал.

Студенти з досвідом CLIL активно беруть участь у міждисциплінарних навчальних проєктах, де іноземна мова є робочою мовою в групі, демонструючи вміння аналізувати інформацію, описувати схеми, графіки, діаграми, формувати конкретні закономірності економічних процесів, розв'язувати завдання, що потребують критичного та конструктивного мислення.

Викладання за методикою CLIL дозволяє охопити всі види мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, говоріння, письмо, створюючи оптимальні умови для повного занурення в природне іншомовне середовище.

Застосування методики CLIL на заняттях з іноземної мови за фаховим спрямуванням робить їх більш ефективними та орієнтує на досягнення цілей мовних і предметних навичок: висловлюватися, використовуючи фахову лексику відповідно до комунікативної ситуації, дискутувати іноземною мовою тощо.

Досвід впровадження CLIL свідчить про те, що заняття з іноземної мови за даною методикою надають додаткові можливості для змістовної взаємодії та активного вивчення фахової іноземної мови, використання навичок іншомовного спілкування в професійній сфері, формування предметних та мовних компетенцій.

Слободзян Р.Д.

старший викладач кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Юцкевич О.П.

викладач кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Андрійко В.І.

старший викладач кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

НАЦІОНАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ КРІЗЬ ПРИЗМУ АВСТРІЙСЬКОГО ВАРІАНТУ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті розглядається питання взаємозв'язку національної ідентичності та мовного складника культури австрійців крізь призму австрійського варіанту німецької мови, зокрема, крізь призму його особливостей і відмінностей від німецької мови на фонологічному, граматичному, лексичному та орфографічному рівнях.

Ключові слова: національна ідентичність, плюрицентризм, австрійський національний варіант німецької мови, австріацізм.

Abstract. The article deals with the question of relationship between national identity and language component of culture of Austrians in the light of Austrian variant of German language, especially via its peculiarities and differences from German on the phonological, grammatical, lexical and orthographical levels.

Key words: national identity, pluricentrism, Austrian national variant of German language, austrianism.

Цілком природно, що всі суспільні зміни знаходять своє відображення насамперед у лексичному складі мови і тому найчастіше стають об'єктом лінгвістичних досліджень.

Лексичний склад сучасної німецької мови як мови плюрицентричної з декількома національними центрами, в кожному з яких кодифіковано свій стандартний варіант цієї мови, (за визначенням австрійського мовознавця Рудольфа Мура [9, с. 38,]) демонструє істотні граматичні, фонологічні, прагматичні та, насамперед, лексичні відмінності між своїми стандартними варіантами. Виникнення комунікативних відмінностей у порівнянні з іншими варіантами плюрицентричної мови обумовлене специфікою соціальних відносин та життєвих умов.

Завдяки плюрицентричному характеру німецької мови її національні варіанти – німецький, австрійський, швейцарський, є не лише монолітними і самодостатніми, а й водночас нерозривно взаємозв'язаними із загальнонімецькою діалектальною мапою, історією розвитку та взаємовпливів варіантів німецької мови [3].

Коли люди намагаються визначити, в чому особливості австрійського варіанту і що, власне, відрізняє його від німецького варіанту німецької мови, то знаходять такі його оцінки, як «*emotional*» («емоційний»), «*ungenauer*» (менш точний), «*bunter*» (більш барвистий), «*viel weicher*», «*mehr melodisch*» (набагато м'якший і мелодійніший), відмічаючи насамперед відмінності прагматичного характеру, зокрема у формулах ввічливості, вітання чи прощання («*Küß die Hand*» «*Habe die Ehre usw*») [7, с. 174].

Загалом у Австрії розрізняють такі варіанти мови: писемна мова, базовий діалект, розмовний діалект, розмовна мова, стандарт (літературна мова).

Особливості та відмінності німецької мови Австрії від німецької мови Німеччини на усіх мовних рівнях: фонологічному, лексичному, граматичному та роль мови у формуванні ідентичності вже були об'єктом уваги як зарубіжних (М. Клайн, У. Аммон, Р. Мур, Р. Шродт, П. Візінгер, П. Поленц, Й. Ебнер), так і українських лінгвістів (О. Чередниченко, М. Кирилюк, В. Сулим, О. Свистович, Ю. Бовсуновська, М. Желуденко, А. Сабітова) та інших.

Проблематика визначення національного варіанта німецької мови тісно пов'язана у роботах цих мовознавців з ідентичністю та проблематикою визначення території з її власне німецьким, австрійським та швейцарським національними маркерами.

У цій роботі ми не вдаємось до аналізу розмаїття поглядів лінгвістів, а приєднуємося до твердження М. Клайна, який під австрійським національним варіантом німецької мови розуміє континуум варіантів, у центрі яких стоїть розмовна мова, основа якої має діалектальне походження, та все ж таки сама розмовна мова тяжіє у напрямку стандартного варіанта [6, с. 125].

При цьому слід зазначити, що розмовна мова Австрії належить до багатьох верхньонімецьких діалектів, які, в свою чергу, належать до алеманського (Форарльберг та Тіроль) та баварського (в інших федеральних землях) наріччя. У

розмовному вигляді австрійський варіант німецької мови відрізняється від власне німецької мови перш за все лексикою, морфологією, граматикою та синтаксисом.

Отже, в реальній комунікації зростає значення регіонального та діалектного мовлення, яке в сучасному глобалізованому світі все більше переймає на себе національно ідентифікуючу функцію [10, с. 179-187].

У своїх оцінках стосовно національної ідентифікації мовознавці виходять з того, що в мовних конструктах національної ідентичності наголошується передусім національна унікальність та внутрішньо національна рівність і що представники однієї нації прагнуть дистанціюватися передусім від тих націй, з якими вони особливо схожі [2]. Іншим припущенням є те, що не існує якоїсь глобальної ідентичності, а вона є конструктом на базі індивідуальної, тобто такої, що базується на ідентичності окремого індивіда, тому правомірно говорити про різні ідентичності [7, с. 169].

В ході всенародного референдуму в червні 1994 року перед вступом Австрії до Європейського Союзу 1-го січня 1995 року австрійська сторона наголошувала на визнанні австрійської німецької офіційною мовою. Врешті решт був підписаний так званий Протокол №10 (також Протокол австріацизмів), який містив в собі лише 23 типові австрійські слова та їх еквіваленти з власне німецької (усі належать до сфери кулінарії) і визнавав їх характерними для мови Австрії (наприклад, *Kren (Meerrettich)* «хрін», *Lungenbraten (Filet)* «філе»). Хоча ці 23 слова були дуже невеликою часткою всіх типових слів австрійського варіанту, австрійці зрозуміли, що завдяки визнанню цього Протоколу їхня ідентичність була збережена. Таким рішенням Австрія, з одного боку, майже без обмежень забезпечила собі рівні комунікативні можливості з усіма іншими німецькомовними регіонами, а, з іншого боку, чітко висловила свою національну самостійність в мовному відношенні. Поширене серед австрійців твердження «*Österreicher und Deutsche haben eine gemeinsame, aber nicht dieselbe Sprache*» (австрійці і німці мають спільну, але не однакову мову) відображає їх прагнення до національної ідентифікації через свою мову. У той же час цей Протокол отримав значну порцію критики, спрямовану проти скорочення мови Австрії до 23 слів, наголошуючи, що найбільш поширені слова, наприклад *Marille (австр.) – Aprikose; Faschierte (австр.) – Hackfleisch; Topfen (австр.) – Quark* не були перераховані. Не виключені також суперечки в майбутньому, якщо в права Європейської Спільноти будуть введені нові терміни та поняття, що відрізнятимуться своїми варіантами.

Попри те, що австрійська мова є лише варіантом німецької мови, між ними існує значна кількість розбіжностей на усіх лінгвістичних рівнях – граматичному, лексичному, фонетичному, орфографічному тощо. Лексика австрійського варіанту німецької мови значно відрізняється від німецької майже у всіх тематичних групах, про що свідчить розподіл У. Аммона [5; 157]:

1) продукти харчування та страви, наприклад: *Obers (Sahne)* ‘сметана’, *Stelze (Eisbein)* ‘свиняча нога’, *Semmel (Brötchen)* ‘булочка’;

2) домогосподарство та одяг, наприклад: *Kasten (Schränk)* ‘шафа’, *Sackerl (Tüte)* ‘пакет’, *Häferl (Tasse)* ‘чашка’;

3) управління, юстиція, охорона здоров'я, освіта, військова справа, наприклад: *Jus (Jura)* 'юриспруденція', *Karenz (Mutterschaftsurlaub)* 'декретна відпустка', *Maut (Zoll)* 'митниця';

4) економіка, ремесло, сільське господарство, транспорт, наприклад: *Inspektor (Komissar)* 'інспектор', *Fleischhauer (Metzger)* 'м'ясник', *Lenker (Fahrer)* 'водій', *Vorrang (Vorfahrt)* 'право першочергового проїзду';

5) спорт, дозвілля, наприклад: *Rodel (Schlitten)* 'санки', *Hutsche (Schaukel)* 'гойдалка', *Altjahrstag (Silvester)* '31 грудня, день перед новим роком';

6) стосунки, риси характеру, частини тіла, наприклад: *Hackler (Schwerarbeiter)* 'працьовита людина', *Bub (Junge)* 'хлопець', *derrisch (taub)* 'глухий';

7) інше, наприклад: *fad (langweilig)* 'нудний', *Tschick (Zigarette)* 'цигарка', *picken (kleben)* 'клеїти', *aper (ohne Schnee)* 'без снігу';

8) невідмінювані слова, наприклад: *heroben (da oben)* 'нагору', *auffi (hinauf)* 'наверх'.

Особливої уваги потребує тематична група слів, що позначають національні австрійські страви, адже ця сфера налічує найбільшу кількість розбіжностей у австрійському варіанті та німецькій мові. Переважно це назви страв, продуктів та напоїв.

Переклад подібних слів часто вимагає пояснень або описового перекладу, наприклад: *das Weißwurst (das Würstchen)* 'ковбаска світлого, білого кольору'; *Auszogene (Pfannkuchen)* 'пончик без дірочки всередині'; *die Semmel (Brötchen)* 'булочка'; *der Tropfen (der Quark)* 'кисломолочний сир'; *Pretzel (Brezel)* 'крендель у формі серця'.

На формування австрійського варіанту німецької мови завжди мав значний вплив Відень, адже він наче об'єднував усі діалекти в межах Австрії. Це пояснюється географічним розташуванням міста, адже ще з XII-XIII ст. населені пункти утворювалися саме навколо Відня [3]. Важливим є також демографічний фактор, адже у Відні мешкає дуже багато представників різних національностей, тому віденський діалект викликає певні труднощі в розумінні, а саме:

– віденський діалект виділяється серед інших тим, що голосна *a* не вимовляється як *ā* або *o*, як у баварських діалектах. Взагалі слова набагато частіше вимовляються згідно з їхнім написанням: *ich, dich, mich* так і вимовлятимуться, а не як *i, di, mi*, або *net* не буде замінено на *nicht*;

– у розмовній мові віденці скорочують слова або «ковтають» закінчення (редукція), чого немає у німецькій, де всі слова вимовляються чітко та виразно;

– віденська монофтонгізація – дифтонги *ei* та *uo* трансформуються у довгий монофтонг *a*: *klein – kläã*, *Stein – Stdäã*, *leid – laad*, *ich weiß – I wààß*;

– замість ввічливого займенника *Sie* (Ви) у Відні частіше використовують його форму в давальному відмінку – *Ihnen* (залежно від перекладу Вам або Вас): *Griafß ihna* замість *grüße Sie (вітаю Вас)*.

Розглядаючи розбіжності німецької та австрійської мов, перш за все, звертаємо увагу на фонетику і граматику, а саме:

– на фонетичному рівні особливістю австрійського варіанту є суфікси *-erl* та *-l*, що роблять австрійську мову більш мелодійною. У розмовній мові суфікс *-erl*

уживається як зменшувально-пестливий у прямому розумінні, коренева голосна при цьому не отримує умлауту:

австрійська	німецька
<i>Haus</i>	<i>Häuschen</i>
<i>Schaf</i>	<i>Schäfchen</i>

У розмовній мові суфікс *-erl* є виразом емоційної прихильності, симпатії: *Enkerl, Flascherl, Achterl*. У стандартній мові суфікс *-erl* зустрічається лише у деяких словах, але його зменшувально-пестливе значення втрачається: *Zuckerl* (цукерка), *Stockerl* (табурет), *Körberlgeld* (підзаробіток).

Вживаними є також зменшувально-пестливі суфікси *-l, -le*: *Standl, Ditndl, Kastl, у іменах Resl, Ferdl, Bartl, Hansl*;

– побутує думка, що німецька мова звучить уривчасто, а слова досить довгі та їх важко вимовляти, в той час коли австрійська німецька простіша, м'якша та милозвучніша;

– відрізняються правила утворення множини: *die Erlasse – die Erlässe*;

– в австрійському закінченні *-ig*, наприклад, у словах *König, fertig*, читається швидше як *[-ik]*, а не як *[-iç]* у німецькій мові;

– що стосується характерних для Австрії ознак словотвору, можна відзначити у складених словах-композиціях переважно після *g, k, ch* наявність з'єднувальної *-s*:

австрійська	німецька
<i>Abbruchsbescheid</i>	<i>Abbruchbescheid</i>
<i>Spitalsarzt</i>	<i>Spitalarzt</i>
<i>Fabriksbesitzer</i>	<i>Fabrikbesitzer</i>
<i>Gepäcksträger</i>	<i>Gepäckträger</i>

– важливою особливістю австрійського варіанту є відсутність інтерфіксу, до того ж не завжди в тих випадках, які передбачені німецькою мовною нормою:

австрійська	німецька
<i>Adventkerze</i>	<i>Adventskerze</i>
<i>Maschinschreiben</i>	<i>Maschineschreiben</i>
<i>Tragtasche</i>	<i>Tragetasche</i>

– у австрійській німецькій мові умлаут отримують слова та словотвірні елементи набагато частіше, ніж у німецькій:

австрійська	німецька
<i>-hältig</i>	<i>-haltig</i>
<i>-färbig</i>	<i>-farbig</i>
<i>-zöllig</i>	<i>-zollig</i>

– субстантивація числівників відбувається за допомогою суфіксу *-er*:

австрійська	німецька
<i>der Einser</i>	<i>die Eins</i>
<i>der Zweier</i>	<i>die Zwei</i>
<i>der Dreier</i>	<i>die Drei</i>

Щодо граматичних особливостей австрійського варіанту, то до основних слід віднести випущення умлаута при відмінюванні сильних дієслів, вживання перфекту замість претерита, вживання означеного артикля з власними назвами тощо.

Наприклад, в австрійському варіанті при відмінюванні дієслова за особами і числами в теперішньому і минулому часі (Perfekt) дієслово у другій особі множини отримує закінчення *ts* замість літературного *t* (*Habts ihr das gemacht?*). Це дозволяє легко відрізнити дієслово від форми третьої особи однини, коли немає особового займенника, який би вказував на особу і число в кожному конкретному випадку. Згідно з граматиною класичної німецької мови, існують дієслова, що утворюють минулий час Perfekt за допомогою допоміжних дієслів *haben* або *sein*. Останні вживаються в залежності від характеристик дієслова, перехідності, активності і т. д. В австрійському варіанті спостерігається свого роду нехтування цими правилами в залежності від змісту слова. Наприклад: *sitzen – bin gesessen*, але *einsitzen (im Gefängnis) – habe gesessen*, *stehen – bin gestanden*, але *gestehen – habe gestanden*.

Часто серед важливих особливостей австрійського варіанту німецької мови виділяють різний граматичний рід іменників: *das Cola – die Cola*, *das E-Mail – die E-Mail*, *der Zwiebel – die Zwiebel*, *das Teller – der Teller*, *der Radio – das Radio* [12].

Австрійська німецька мова відрізняється частинами словникового запасу, граматичними особливостями, правописом, а також вимовою тієї верхньонімецької мови (*Hochdeutsch*, стандартна німецька мова), яку модифікував *Duden* у Німеччині. Попри відмінності австрійська німецька і стандартна німецька *Hochdeutsch* вважаються взаємозрозумілими, тобто німці зазвичай розуміють австрійську і навпаки. Як відомо, німецька мова в Австрії відрізняється своїми особливостями та варіантами висловлювання, навіть вітання та прощання у побуті різні. Австрійці при зустрічі кажуть «*Servus*» або «*Griß Gott*», а прощаючись «*Tschüß*», що можна почути тільки на півдні Німеччини. Також австрійці додають звернення коли вітаються з будь-ким і це робить мову менш формалізованою. Наприклад, в Австрії можна почути «*Griß Gott, Herr Doktor*», «*Guten Morgen, gnädige Frau*». Серед інших особливостей лексичної структури австрійського варіанту слід виокремити використання власних назв місяців: *Jänner, Feber* або *Hornung*.

В австрійській німецькій багато запозичень зі слов'янських та інших європейських мов – італійської, англійської, словенської, угорської. Серед запозичень можна виділити такі як *die Marille* (абрикоси), *das Karfiol* (цвітна капуста), *das Animo* (перевага) – всі вони прийшли з італійської мови. Австрійська німецька мова бере свій початок з 18 століття і є предметом гордості для людей, які живуть в цій країні. Багато хто з них використовує австрійські фрази і вирази замість їх верхньонімецьких еквівалентів (*Hochdeutsch*), наприклад:

Österreichisch	Hochdeutsch
<i>Erdapfel</i>	<i>Kartoffel</i>
<i>Heuer</i>	<i>dieses Jahr</i>
<i>Stiege</i>	<i>Treppe</i>
<i>Topfen</i>	<i>Quark</i>
<i>Paradeiser</i>	<i>Tomate</i>

Jause

Imbiss [12].

Заслуговують уваги також приклади деяких ідіоматичних розбіжностей:

Österreichisch

Deutsch

etwas um fünf Euro kaufen

etwas für fünf Euro kaufen

auf Urlaub fahren

in den Urlaub fahren

in die Schule gehen

zur Schule gehen

diese Sache geht sich nicht aus.

Die Sache geht/ passt schon.

hinauf/raufgehen

hochgehen.

Джерелами походження австрійських фразеологізмів є такі основні сфери:

– адміністративна: *in Evidenz halen* (тримати в курсі справи), *im letzten Abdruck* (в останній момент), *anno Schnee* (з давніх давен);

– фамільярно-розмовна: *auf die Seife steigen* (потрапити в неприємне становище), *in Verwendung stehen* (бути використаним), *sich ziehen wie ein Strudelteig* (опиратися), *keinen Tau von etwas haben* (не мати жодного уявлення), *die Überfuhr verpassen* (втратити шанс);

– німецькі фразеологізми, у яких замінено або змінено слово: *im letzten Abdruck* (*im letzten Augenblick*) [1].

Не можна не згадати цікаве дослідження 2000 року, за результатами якого 88% населення Австрії заявили, що вони горді бути австрійцями, тоді як лише 68% німців пишаються своєю німецькою ідентичністю [11], що свідчить як про усвідомлення австрійцями того, що вони є самостійною, незалежною нацією, з якою себе ідентифікують, так і про те, що сприйняття мови є однією з найважливіших ознак ідентичності країни та домінантою у формуванні картини світу.

Таким чином, аналізуючи цю проблематику, можна зробити висновок, що австрійський варіант німецької мови є не тільки рівнозначним в структурі німецької плюрицентрики, а й, безперечно, є важливою складовою національної ідентичності австрійців.

Список використаних джерел

1. Кирилюк М.А. Австрійці відрізняються від німців спільною мовою: до проблеми національно-мовної ідентичності. III Міжнародна наукова інтернет-конференція «Сучасні дослідження з лінгвістики, літературознавства та міжкультурної комунікації» (ELLIC 2016) 18, 19 березня 2016 року, м. Івано-Франківськ [Електронний ресурс] – Режим доступу https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/6023/1/Do_problemy_%20movno-nazional_identy.pdf (дата звернення 30.04.2023).

2. Сулим В., Свистович О. Віденський діалект та його роль у формуванні австрійського національного варіанта німецької мови // Іноземна філологія. – Вип. 120. – Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2008. – С. 39-44.

3. Чередниченко О. Національно-мовна ідентичність у глобальному світі / Олександр Чередниченко // Екологія мови і мовна політика в сучасному суспільстві: Зб. наук. праць. – К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2012. – С. 40–50.

4. Ammon U. Die Deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin /New York: de Gruyter, 1995. – 157 S.
5. Clyne M. German as a pluricentric language. Pluricentric languages. Differing Norms in Different Nations. – Berlin/New York, 1992.
6. De Cillia R. Sprachen und Identitäten in Österreich /Rudolf de Cillia // Der Sprachdienst. – 2012. – Jahrgang 5. – S. 166-179.
7. Muhr R. Linguistic dominance and non- dominance in pluricentric languages /Rudolf Muhr // Non – dominant Varieties of pluricentric Languages. – Wien, 2012. – S. 23-48.
8. Muhr Rudolf. Das Deutsche als plurizentrische Sprache und Didaktik des Deutschen als plurizentrischer Sprache / Muhr Rudolf // ÖBV. – 1995. – 151 c.
9. Muhr R. Zur Theorie der Plurizentrik am Beispiel des Deutschen / Rudolf Muhr // Der Sprachdienst. – 2012. – Jahrgang 5. – S. 179-198.
10. Schopf G. Entwicklung des Österreich-Bewusstseins// www.kpoenet.at/bund/meinung/hautmann2.htm.
11. Variantenwörterbuch des Deutschen : Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol / U. Ammon [u.a.]. – Berlin /New York: De Gruyter, 2004. – LXXV. – 954 S.

Чезганов С.А.

старший викладач кафедри бізнес-лінгвістики

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

БЕЗЕКВІВАЛЕНТНА ЛЕКСИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК СКЛАДНИК ЛІНГВОКРАЄЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ

Анотація. Розглянуто особливості вивчення української безеквівалентної лексики іноземними студентами при формуванні лінгвокраєзнавчої компетенції. Запропоновано більш активно впроваджувати у навчальний процес роботу над безеквівалентною лексикою з метою підвищення мотивації студентів і оптимізації процесу формування комунікативної компетенції.

Ключові слова: комунікативна компетенція, лінгвокраєзнавча компетенція, безеквівалентна лексика.

Abstract. The features of the study Ukrainian non-equivalent vocabulary by foreign students in the formation of linguistic and cultural competence are considered. It is proposed to more actively introduce into the educational process the work on non-equivalent vocabulary in order to increase the motivation of students.

Key words: communicative competence, linguistic and cultural competence, non-equivalent vocabulary.

Лінгвокраєзнавча компетенція як важлива складова комунікативної компетенції включає багато аспектів суто мовного і немовного характеру. Іноземні студенти, вивчаючи мову країни перебування, мають оволодіти не тільки мовним матеріалом, а й системою знань національно-культурних реалій. Серед них обов'язковими мають бути факти про державний устрій країни, основні відомості про історію, географію і економіку; інформація про особливості побуту і культури, деякі соціальні звичаї етикетного характеру. Ці країнознавчі аспекти складають соціокультурну компетенцію, яка буде недостатньою без міжкультурної складової

при формуванні у іноземних студентів комунікативної компетенції. На кожному етапі вивчення нової мови студенти порівнюють її з рідною і з тими мовами, якими вони володіють. Певний рівень сформованості міжкультурної свідомості допомагає їм вивчати нову мову, спираючись на набуті знання і навички. Отже, з метою формування лінгвокраєзнавчої компетенції іноземні студенти знайомляться з культурою, історією, побутом українського народу під час роботи з мовним і мовленнєвим матеріалом на уроках української мови як іноземної. Викладач повинен враховувати значні розбіжності і невідповідності у різних мовних картинах світу. На етапі відбору лексичного матеріалу слід приділити увагу лексиці, яка є важливою для розуміння культурно-цивілізаційних реалій України, а саме: фонові лексика, мовленнєвий етикет, пареміологічний фонд, безеквівалентна лексика, обрядово-ритуальна і релігійна.

Безеквівалентна лексика зазвичай віддзеркалює культурні особливості країни і саме тому є важливим елементом формування лінгвокраєзнавчої компетенції. Разом з тим вона є важливим мотиваційним чинником, оскільки є новим і цікавим матеріалом, що легко засвоюється у процесі вивчення мови. Так, наприклад, при роботі над текстом про велику українську поетесу Лесю Українку студенти познайомились з міфологічними персонажами її драми-феєрії «Лісова пісня», серед яких Перелесник, Водяник, Лісовик, Мавка. Для студентів виявилось несподіваним, що в різних культурах є подібні міфологічні персонажі – цей факт спонукав до жвавої дискусії.

З великим зацікавленням студенти ставляться до вивчення лексики на означення побутових предметів і явищ, української символіки: шаровари, плахта, рушник, свитка, тризуб, сопілка, бандура, кобза. Так, під час екскурсії по місту студенти спілкувались з кобзарем і бандуристом, правильно називаючи музичні інструменти. Також студенти вирізняють символи на картинах українських художників, грошових одиницях тощо.

Незважаючи на делікатний характер релігійної тематики безеквівалентна лексика, пов'язана з релігійним життям, викликає великий інтерес. Українські традиції святкування Різдва, Великодня, Хрещення є давніми, незвичайними і дуже гарними. Це колядки, щедрювання, засівання, писанки, занурення у крижану ополонку на Водохрещу тощо.

Отже, працюючи над формуванням лінгвокраєзнавчої компетенції, викладач української мови як іноземної має приділити особливу увагу роботі над безеквівалентною лексикою як важливим компонентом соціокультурної і міжкультурної компетенції, а також лексичної скарбниці для оволодіння відомостями про національні особливості побуту і культури України.

Секція 2

МОВНЕ МОДЕЛЮВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Заєць В.Г.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови
факультету української філології, культури і мистецтва
Київського університету імені Бориса Грінченка

КОНКУРУВАННЯ АФІКСАЛЬНИХ МОРФЕМ У ТЕРМІНАХ РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ МЕДИЦИНИ

Анотація. У статті проаналізовано морфеми термінів реабілітаційної медицини. Метою розвідки став словотвірний аналіз кодифікованих термінів медичної реабілітаційної галузі, що називають процеси, стани або зміни в організмі людини під впливом різних факторів середовища. Окрему групу представляють кодифіковані лінгвальні одиниці на позначення методів діагностування, лікування та профілактики боротьби з недугами. У ході дослідження було використано загальні методи спостереження й аналізу кодифікованих термінів у словниках сучасної української мови, тоді як метод порівняння дозволив виокремити морфеми запозиченого та автохтонного емпіричного матеріалу. Описовий метод використано для узагальнення результатів дослідження. Досягнення мети потребувало виконання завдань, що здійснювалися порівнянням кодифікованих запозичених термінів та питомих українських лінгвальних одиниць. Зазначено роль префіксів, суфіксів, інішомовного походження та питомих українських морфем у термінах для діагностування стану хворого. На підставі аналізу похідних іменників-термінів діагностичної та лікувальної сфер увагу зосереджено на продуктивних та непродуктивних словотвірних типах. Прикладами підтверджено роль запозичених із грецької та латинської мов афіксальних морфем для породження різних структурних типів назв термінів.

Проведене дослідження дало змогу переконатися в частотному використанні запозичених термінів та афіксів, їх превалюванні в термінологічній системі медицини в цілому, так і в реабілітаційній підсистемі зокрема. Водночас зафіксовано, що глобалізаційні виклики зумовили укріпити автохтонні словотвірні типи.

Ключові слова: автохтонні назви, мовна норма, суфікс, префікс, запозичені терміни, фахова мова.

Abstract. The article analyzes the morphemes of rehabilitation medicine terms. The purpose of the study was to analyze the word-formation analysis of codified terms of the medical rehabilitation industry, which refer to processes, states or changes in the human body under the influence of various environmental factors. A separate group is represented by codified linguistic units denoting methods of diagnosis, treatment and prevention of disease. The study used general methods of observation and analysis of codified terms in dictionaries of the modern Ukrainian language, while the method of comparison allows us to distinguish morphemes of borrowed and autochthonous empirical material. The descriptive method was used to summarize the results of the study. Achieving the goal required the fulfillment of tasks that were carried out by comparing codified borrowed terms and specifically Ukrainian linguistic units. The role of prefixes, suffixes, foreign language origins and specifically Ukrainian morphemes in terms for diagnosing a patient's condition is indicated. On the basis of the analysis of derived nouns-terms of diagnostic and medical spheres, the attention is focused on productive and unproductive word-formation types. Examples confirm the role of affixal morphemes borrowed from Greek and Latin in generating different structural types of term names.

The study made it possible to verify the frequent use of borrowed terms and affixes, their prevalence in the terminological system of medicine in general and in the rehabilitation subsystem in particular. At

the same time, it was recorded that globalization challenges have led to the strengthening of autochthonous word-formation types.

Key words: *autochthonous names, language norm, suffix, prefix, borrowed terms, professional language.*

Постановка проблеми. В україністиці галузева термінологія медичної реабілітації досліджена частково. Прийнято вважати, що сучасна медицина має корпус термінологічних одиниць різних за походженням, морфемною будовою, що є результатом світових глобалізаційних викликів зі стрімким розвитком науки, зокрема й медицини в цілому, та й реабілітаційної галузі зокрема. Нині в україністиці існує думка про тенденцію наповнювати «текст «модними» іншомовними запозиченнями» [8, с. 289]. У медичній реабілітації, зокрема, це пояснюється тим, що термінологічна лексика упродовж останнього періоду розвивалася під впливом давньогрецької та латинської мов, але й активізація внутрішньомовних процесів закріпила автохтонні словотвірні типи. Водночас протягом останніх десятиліть змінювалося ставлення мовної спільноти до культури мовлення в соціумі. Як слушно зауважує К. Городенська, що такі зміни відбуваються у зв'язку «піднесенням культурного рівня населення, а також мовними чинниками, насамперед розгортанням внутрішньомовних процесів, спрямованих на зміцнення автохтонних словотвірних варіантів та збереження самотності національного словотворення» [4, с. 3-4]. Цих поглядів дотримуються О. Германович, Д. Баніт, Т. Єщенко, Н. Цісар та ін. [2; 5; 15].

Актуальність статті зумовлена тим, що вокабуляр медичної галузі, окрім автохтонної лексики, має запозичені номени, зокрема із грецької та латинської мов. Галузеві словники фіксують тенденції співіснування кодифікованих термінів грецько-латинського походження та автохтонних медичних одиниць. Мовна практика новітнього періоду розвитку терміносистеми галузі медицини посилила інтерес до унормування, що має зв'язок із культурою фахового мовлення та її тяжінням до відродження зв'язку з розмовними одиницями, що властиві усній формі спілкування.

Метою розвідки є словотвірний аналіз кодифікованих медичних термінів, зокрема конкурування в реабілітаційній галузі медицини автохтонних афіксальних морфем із запозиченими. Для досягнення мети слід виконати такі завдання: 1) порівняти кодифіковані запозичені афіксальні морфеми в термінах медичної реабілітації з автохтонними; 2) назвати продуктивні афіксальні морфеми, вказати відповідність літературним нормам.

Аналіз останніх джерел чи публікацій. Термінологія реабілітаційної медицини постійно поповнюється номенами на інтегральних знаннях, що позначають результати підсилення «багатьох структурно-семантичних моделей словотворення української мови на сучасному етапі її розвитку» [14, с. 12].

Згідно з поглядами К. Городенської, «аналізові нових словотвірних явищ, спричинених глобалізаційними впливами процесів освоєння новітніх запозичень нерідко бракує критичної лінгвістичної оцінки, об'єктивності, фахових рекомендацій щодо потреби та доцільності їх уживання» [4, с. 3]. На думку Т. Єщенко, нині «є проблема наслідування національній традиції (історичній

пам'яті) у формуванні фахового тезаурусу сучасного лікаря» [5, с. 42]. Є підстави вважати кодифіковані лексичні одиниці, що належать до термінів медицини, вважати репрезентантами-характеризаторами сучасної мовної практики. Тому цілком суголосні з думкою І. Голубовської, що «кожний етнос крізь притаманні йому мовні та культурні форми певним чином розвиває і деталізує цей «загальний поняттєвий базис людства», тим самим визначаючи своє «національне обличчя» [3, с. 8].

Фахові знання мають становити не лише корпус термінів, що чітко відображають структуру медичного поняття як складника спеціального фахового знання, але й відтворювати спосіб отримання назви. Цілком погоджуємося з думкою Т. Єщенко, що «нині в контексті звільнення України від колоніальної залежності значущою є проблема наслідування національній традиції (історичній пам'яті) у формуванні фахового тезаурусу сучасного лікаря» [5, с. 42]. Відтак увагу дослідників зосереджено головню на спеціальних термінах та загальноновживаній лексиці медичної сфери. Як свідчать спостереження за джерельною базою словників, що українська медична лексика – це не лише один з найбільших розділів загальномедичної термінології, яка об'єднує блоки термінів різних медичних спеціальностей, але й, на думку М. Навальної, є «найменш унормованою групою» [10, с. 91]. Згідно з цим, дослідниками увага акцентувалася на дериватологічній потенції української мови щодо утворення термінологічної лексики [1; 2; 5; 15]. Зокрема, Н. Цісар порушує проблему варіативності українських термінів, подає мовознавцям практичні рекомендації для унормування варіантності медичної термінології, принципи відбору нормативної назви із варіантної пари [15]. У свою чергу Є. Карпіловська наголошує на нормі як важливому чиннику і доводить, що «норма відіграє і настановчу роль: вона радить мовцям, як краще висловити свою думку, які засоби дібрати для кращого взаєморозуміння» [6, с. 43]. На думку Л. Кислюк, для норми значущу роль відіграють засоби словотвору, адже «словотворення займає важливе місце ще й тому, що мовні традиції, існування апробованих суспільством продуктивних і давніх словотвірних моделей відбивається не лише на способі найменування, а й на самій фіксації явища в свідомості людини» [7, с. 34]. Тим більше, що «чужомовні терміноелементи (інтернаціоналізми) в медичних словниках переважають і витісняють національні складники, розхитують норму й посилюють термінологічний різнобій» [2, с. 46].

На нашу думку, кодифікація термінів медичної реабілітації потребує віддалення від запозичених афіксів, повернення до автохтонних словотвірних типів. Цих поглядів дотримується дослідниця Г. Германович, доводячи саме «відродження національних терміноелементів сприятиме словотвірній мобільності, послуговуванню ними як на науковому, та і практичному професійному рівнях» [2, с. 22].

Джерельною базою проведеного дослідження термінів медичної реабілітації стали словники, зокрема «Тлумачний словник термінів і словосполучень фізичної реабілітації» (Мерзлікіна, Гузій, 2002), «Тлумачний словник чужомовних слів в українській мові» (Сліпущко, 1999), «Сучасний словник іншомовних слів» (Нечволод, 2007) [9; 11; 12].

Виклад основного матеріалу дослідження. Термінологічна система реабілітаційної медицини останнім часом розширила тезаурус, що відображає результати наукової діяльності в царині лікувально-відновлювальної справи. На відміну від інших сфер медицини, реабілітаційна діяльність має в корпусі кодифікованих одиниць запозичені однокореневі слова-терміни грецького та латинського походження, що є свідченням тенденції до інтернаціоналізації. Окрему групу об'єднують терміни із препозитивними афіксами грецького походження **a-**, **ан-**, що приєднується тільки до запозиченого кореня для маркування ознак ускладнення самопочуття хворого, діагностування патологій, різних проявів відхилення фізіолого-анатомічних показників. Аналіз кодифікованих термінів реабілітаційної медицини дає змогу виокремити чисельну тематичну групу запозичених із грецької мови однослівних назв патологій, що мають препозитивний афікс **a-** й маркують різні відхилення від норми, які фіксуються насамперед на основі зорових спостережень та анамнезу хворого, відсутність або нестачу чогось, неможливість, незбутність здійснення чогось, втрачання чогось, нездатність виконувати самостійно певні дії, на взір:

1) відсутність того, що позначено коренем грецького походження: *абазія* «**a-** + гр. *basia*» – крок; *абулія* «**a-** + гр. *bulie*» – воля; *агевзія* «**a-** + гр. *geusis*» – смак»; *алалія* «**a-** + гр. *lalia*» – мова [9, с. 4-5]; *амімія* «**a-** + гр. *mimia*» – копіювання; *атимія* «**a-** + гр. *thymos*» – відчуття, душа [9, с. 8]; *афонія* «**a-** + гр. *phone*» – звук, голос); *афазія* «**a-** + гр. *phasis*» – мова [9, с. 9]; *агнозія* «**a-** + гр. *gnosis*» – пізнавання [9, с. 4]; *арефлексія* (гр. «**a-** + лат. *reflexus*» – рефлекс [9, с. 7];

2) позбавлення здатності виконувати рухливі дії, фізіологічні функції, на взір: *аграфія* «**a-** + гр. *agrapho*» – писати [9, с. 4]; *астазія* «**a-** + гр. *stasis* – стояння) [9, с. 8]; *астазія-абазія* – «*astasis-abasia*» [9, с. 8]; *афагія* «**a-** + гр. *phagein*» – їсти [9, с. 9]; *акайрія* «**a-** + гр. *kairos*» – норма) [9, с. 5]; *анпраксія* («**a-** + гр. *praxia*» – порушення рухів); *астереогнозія* («**a-** + гр. *stereognosis*» – нерозпізнавання); *атонія* («**a-** + гр. *tonia* – напруження); *атремія* («**a-** + гр. *tremia* – нерухомість); *атрофія* («**a-** + гр. *trofia* – живлення); *афагія* («**a-** + гр. *phagia* – їсти); *афазія* («**a-** + гр. *phasia* – втрата мови) [9, с. 9]; *аносмія* «**an-** + гр. *osme* – неспроможність сприймати або розрізняти запахи [11, с. 48);

3) набуття часткових порушень, на взір: *анартрія* («**an-** + гр. *arthroo* – вимовляти); *анестезія* («**an-** + гр. *aesthesia* – втрата чутливості); *ангедонія* («**an-** + гр. *hedone* – задоволення); *анемія* («**an-** + *haima* – кров) [9, с. 6].

Емпіричний матеріал для діагностування стану хворого має корпус запозичених термінів із грецької та латинської мов, при чому афікси не виявляють сполучуваності з морфемами української мови. Проте вдалося зафіксувати певні закономірності, що дозволять підтверджувати не лише конкуренцію афіксальних морфем української мови в назвах недуг, на взір: *адинамія* *adynamia* (безсилля, «різка м'язова слабкість, яка супроводжується значним зменшенням або повним припиненням рухової активності» [9, с. 4]; *анпрозексія* (*aprosexia*; гр. *неуважність* **a-** + *prosexia* увага) – зниження здатності фіксувати та спрямовувати увагу; *афонія* («**a-** + гр. *fone* – звук) – відсутність звучного голосу при збереженні шепітної мови.

Помічено кодифіковані запозичені терміни із префіксами *ім-* та *ін-* – «префікси латинського походження, що означають заперечення, відсутність чогось або проникнення у щось», на взір: *інтоксикація* – отруєння; *інфільтрація* – «проникнення в тканини і накопичення в них не властивих їм хімічних сполук» [11, с. 250; 9, с. 20-21]. Зауважимо, що запозичені іншомовні афіксальні одиниці з *ім-* та *ін-* мають синонімічний зв'язок з автохтонним *без-*, на взір: *імобілізація* – «знерухомлення частин тіла»; *інсомнія* – безсоння; *інкогеренція* – втрата здатності думати логічно, послідовно, виважено [9, с. 20; 11, с. 26]. Отже, є підстави стверджувати про синонімію в термінах медичної реабілітації. У практичній діяльності фахівці послуговуються автохтонними відповідниками (*неуважність*, *беззвучність*), але в письмовій формі спілкування перевага надається інтернаціональному терміну.

Втім, зауважимо про наявне конкурування префікса *без-* та *а-, ан-*. Як свідчать результати досліджень мовлення фахівців реабілітаційної медицини, помітними є загальновживані лексичні одиниці, до корпусу яких входять кодифіковані одиниці з префіксом *без-*, як-от: *безголосий*, *безгомінний*, *бездефектний*, *безжиттєвий*, *безкостий*, *безногий*, *безносий*, *безпам'яття*, *безсилий*, *безсилля*, *безсловесний*. Отже, попри мовну еволюцію й інтелектуалізацію, маємо тенденцію, протилежну до динаміки, яку О. Стишов називає «збереження мовної стабільності» [13, с. 12]. Це явище підтверджують взірці кодифікованих назв із висловника фахівця-практика, на взір: *недокрів'я*, *недобачання*, *недоїдання*, *недосконалий*, *недвижний*, *недобір*, *недовага*, *недогляд*. Помічаємо, що актуалізації, відтак, конкурування набувають префікси *не-*, *недо-*.

Зібраний і проаналізований фактичний матеріал дає підстави стверджувати про антонімічні відношення препозитивного афікса *а-* та *гіпер-*, що означає «підвищення, надмірність» [11, с. 138]. Зв'язок із твірною основою посилює мотивацію номінувати надмірність або прояв чогось, на зразок: *гіперосмія* – «підвищена чутливість до запахів»; *гіперкінез* – «рухові розлади», *гіперметропія* – «розлади зору»; *гіперергія* – схильність до бурхливих, надзвичайних по силі і ступеню вираження процесів, реакцій; *гіперестезія* – підвищена чутливість до різних видів подразнення [9, с. 13].

Префікс *гемі-* грецького походження «означає напів», «наполовину» фіксуємо в тематичній групі термінів для маркування ознак захворювань, що позначають втрату половини того, що займає місце у постпозиції, на зразок: *геміалгія* (hemialgia), *геміанестезія* (hemianaesthesia), *геміанопсія* (hemianopsia), *геміатрофія* (hemiatrophia), *гемігіпертрофія* (hemihypertrophia), *гемікранія* (hemisideria), *геміпарез* (hemiparesis) [13, с. 104]. Конкурування автохтонного афікса *напів-* із запозиченим *гемі-* є результатом надання переваги українськомовним лінгвальним одиницям для опису станів, ознак, які сприймаємо зором, як-от: *напіввідкритий*, *напівголосний*, *напівдрімота*, *напівживий*, *напівжирний*, *напівзабуття*, *напівзаплющений*, *напівзігнутий*, *напівзрілий*, *напівсвідомий*, *напівхворий*, *напівшеніт* тощо.

Префікс *гіпер-*, що означає «підвищення, надмірність» [11, с. 16] представлений у назвах станів людині, викликаних надмірністю певних ознак, на

взір: *гіперергія* (*hyperergia*) схильність до бурхливих, надзвичайних по силі і ступеню вираження процесів, реакцій, *гіперестезія* (*hyperaesthesia*) – підвищена чутливість до різних видів подразнення; *гіперкінези* (*hyperkinesis* *рух*) – самовільні рухи [9, с. 13].

Вдалося зафіксувати вживання префікса *гіпо-*, що означає зниження, брак чогось, на зразок: *гіпобіоз* – «стан зниженої життєдіяльності організму»; *гіповітаміноз* – «захворювання людини та тварини, зумовлене недостатнім забезпеченням організму вітамінами», *гіпокліменія* – «зниження вмісту цукру в крові»; *гіподинамія* – «зниження м'язової діяльності людини» [11, с. 140].

Крім того, в термінах медичної реабілітації високу частотність сполучуваності мають префікси *диз-*, *дис-* з кореневими морфемами та утворюють окрему тематичну групу назв фізіологічних розладів систем тіла людини, на взір: *дизартрія* – «розлади артикуляції, які проявляються невиразною вимовою (особливо голосних)»; *дизембріогенезія* – «загальна назва ембріонального розвитку»; *дисгенезія* – «порушення розвитку окремого органу чи організму»; *дисграфія* – «загальна назва розладів письма»; *дисгенезія* (*dysgenesis*) *dys-* + гр. *genesia* – походження); *дисграфія* (*dys-* + гр. *graphia* – писати); *дискінезія* (*dyskinesia*; *dys-* + гр. *kinesis* *рух*); *дислексія* (*dyslexia*; *dys-* + гр. *lekexsia*) [9, с. 16].

Крім того, фіксуємо медичні терміни на позначення діагностики стану хворого реабілітаційного закладу, що постали шляхом складання твірних елементів української мови та запозичених, на взір: *вушно-черепний*, *грудо-черевний*, *кістково-крижовий*, *кістково-мозковий*, *передхребетний*, *попереково-крижовий*, *спинномозковий*. Порівняно невелика тематична група термінів-іменників із суфіксом *-ість*, що постали не лише від якісних прикметників, називають спроможність організму виконувати певні функції, як-от: *активність*, *вправлюваність*, але й композити, що постали складанням: *багатопалість*, *косоокість*. У назвах, що характеризують стан людини, фіксуємо автохтонні назви з суфіксами *-ень*, *-ець*, *-як*, на взір: *пролежень*, *синяк*, *синець*.

Окрему тематичну групу утворюють терміни з постпозитивним компонентом *-терапія* для маркування методів реабілітаційної терапії, в яких препозитивний номен маркує спосіб впливу на організм хворого, на взір: *аероіоно-*, *ампліпульсо-*, *арето-*, *бальнео-*, *геліо-*, *гідро-*.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, проведене дослідження не претендує на вичерпність і розкриває приклади конкурування автохтонних та запозичених афіксальних морфем у термінах реабілітаційної медицини. Прикладами підтверджено частотність використання словотворчого ресурсу української мови.

Список використаних джерел

1. Баніт Д.Ю. Українська кардіологічна термінологія. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2014. №50(1). С. 34-40.
2. Германович Г.О. Медичні терміни зі соматичними компонентами в сучасній українській мові. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Львів, 2021. 319 с.

3. Голубовська І.О. Етнічні особливості мовних картин світу : монографія. Київ: Логос, 2004. 284 с.
4. Городенська К.Г. Нові явища та процеси в українському словотворенні: динаміка чи деструкція словотвірних норм ? *Українська мова*. 2013. С. 3-9.
5. Єщенко Т. Медичний термін як засіб лексичного вираження текстової категорії інформативності. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології»*. 2018. №890. С. 42-45.
6. Карпіловська Є.А. Норма в сучасному українському словотворенні: зразок і реальність. *Культура слова*. 2011. №74. С. 43–51.
7. Кислюк Л.П. Сучасна українська словотвірна словотвірна номінація: ресурси та тенденції розвитку: монографія / за ред. Є.А. Карпіловської. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2017. 424 с.
8. Літературна норма і мовна практика: монографія / С. Я. Єрмоленко та ін.; за ред. С. Я. Єрмоленко. Київ, 2013. 320 с.
9. Мерзлікіна О.А., Гузій О.В. Тлумачний словник термінів і словосполучень фізичної реабілітації. /за ред. О. С. Куц. Львів, 2002. 48 с.
10. Навальна М.І. Динаміка лексики української періодики початку ХХІ ст.: монографія / за ред. К. Г. Городенської. Київ: Інститут української мови: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2011. 328 с.
11. Нечволод Л.І. Сучасний словник іншомовних слів. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. 768 с.
12. Сліпушко О.М. Тлумачний словник чужомовних слів в українській мові. Київ: «Криниця». 1999. 507 с.
13. Стишов О.А. Українська лексика кінця ХХ століття (на матеріалі мови засобів масової інформації): [монографія]. Київ: Вид. центр КНЛУ. 2003. 388 с.
14. Тараненко О.О. Актуалізовані моделі в системі словотворення сучасної української мови (кінець ХХ–ХХІ ст.): монографія. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго. 2015. 248 с.
15. Цісар Н. До питання про варіантність і нормативність вторинних медичних найменувань. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології»*. 2009. №648. С. 61-65. URL: http://tc.terminology.lp.edu.ua/TK_Wisnyk648/TK_wisnyk648_cisar.htm (дата звернення: 09.08.2020).

Постригань А.В.

старший викладач кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Приходько Н.Г.

старший викладач кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

MISSVERSTÄNDNISSE IN DER INTERKULTURELLEN KOMMUNIKATION

Анотація. В даній статті мова йде про типові непорозуміння, які часто виникають у міжкультурному спілкуванні, про їх причини та способи набуття міжкультурної компетентності, що зменшує ризики виникнення цих непорозумінь. Неправильне розуміння, спричинене неправильною інтерпретацією чи оцінюванням може перерости в нерозв'язаний конфлікт, який потім може вплинути на фактор успіху та навіть на кар'єрне зростання.

Ключові слова: непорозуміння, міжкультурне спілкування, міжкультурна комунікація, міжкультурна компетентність, культура, культурні розбіжності, відмінності, вербальна та невербальна поведінка.

Abstract. This article is about typical misunderstandings that often arise in intercultural communication, their causes and methods of acquiring intercultural competence, which reduces the risks of these misunderstandings. A misunderstanding caused by a wrong interpretation or assessment can develop into an unresolved conflict and then affect the success factor and even career growth.

Key words: misunderstanding, intercultural communication, intercultural competence, culture, cultural differences, diversity, verbal and non-verbal behavior.

In Zeiten der Globalisierung wird die interkulturelle Kompetenz immer wichtiger und ist längst zu einem wichtigen Erfolgsfaktor geworden. Unternehmen, die auf ausländischen Märkten agieren, werden vergeblich auf den Erfolg warten, wenn sie diesen Faktor außer Acht lassen, denn: Ein Mangel an interkultureller Kompetenz kann zu teils peinlichen und fatalen Fettnäpfchen führen.

Viele gehen sogar noch einen Schritt weiter und meinen, dass es sich hierbei mittlerweile um eine unverzichtbare Kernkompetenz handelt. Klar ist: Wer über interkulturelle Kompetenz verfügt, kann Fettnäpfchen, die sich aufgrund von kulturellen Unterschieden ergeben, besser vermeiden. Doch was genau versteht man unter interkultureller Kompetenz? Und: Welche Fettnäpfchen gilt es zu vermeiden? Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Fähigkeit, „barrierefrei“ mit Menschen anderer Kulturen zu kommunizieren. Hierbei geht es allerdings nicht nur um das Erlernen einer Fremdsprache, sondern darum, die (bisher) fremde Kultur kennenzulernen und sie zu verstehen. Interkulturalität oder interkulturelle Kommunikation umfasst weit mehr als das Beherrschen einer anderen Landessprache. Es bedeutet kulturelle Gepflogenheiten sowie Feinheiten im Kommunikationsstil erkennen zu können und das eigene Verhalten zu reflektieren sowie die Perspektive des anderen einnehmen zu können. Interkulturelle Kommunikation hat man also kennengelernt als «Austausch- und Interaktionsprozess zwischen Personen und Gruppen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund, die verbal oder non verbal Zeichen (z.B. gesprochene oder geschriebene Sprache, Gestik, Mimik) Ideen, und Bedeutungen austauschen» [1].

Zunächst einmal muss an dieser Stelle betont werden, dass jede Kultur ihre speziellen «Eigenarten» hat. Es ist also unmöglich, alle möglichen Fettnäpfchen, die in

der internationalen Geschäftswelt lauern, aufzuzählen. Dennoch soll hier versucht werden, einen groben Überblick über die häufigsten Fauxpas zu geben.

Oftmals ist eine neu entstehende Geschäftsbeziehung von Anfang an zum Scheitern verurteilt – einfach, weil bei der Begrüßung die kulturellen Besonderheiten missachtet wurden. Während in den meisten Ländern der westlichen Welt das Händeschütteln die gängige Begrüßungsgeste ist, wird sie in weiten Teilen Chinas als unhöflich erachtet.

Hier gilt es, sich respektvoll voreinander zu verbeugen und auch nach der Begrüßung, die Etikette zu wahren. In vielen Ländern Asiens, beispielsweise China und Japan, sehen sich die Gesprächspartner nie direkt in die Augen. Was in Europa als sehr unhöflich gilt und als Schwäche oder Unsicherheit ausgelegt wird, ist im asiatischen Raum eine gute Manier. Besondere Vorsicht gilt bei der Begrüßung arabischer Frauen. Hier sollte unbedingt Körperkontakt vermieden werden – es sei denn, die Frau bietet ihre Hand zum Schütteln an.

Auch im Hinblick auf die Kleidung sind einige interkulturelle Fettnäpfchen zu beachten, die zu einer starken (negativen) Beeinträchtigung der Zusammenarbeit führen können. Wer beispielsweise in einem ausländischen Betrieb arbeitet (etwa im Zuge eines Praktikums oder Joint Ventures), sollte sich im Vorfeld immer über die Kleiderordnung informieren. Hierbei sind besonders folgende Punkte wichtig:

- Tragen Männer Krawatten?
- Dürfen Frauen offene Schuhe tragen?
- Sind auffällige Farben erwünscht?
- Gibt es einen Casual Friday?

Im Zweifelsfall gilt: lieber over- statt underdressed kleiden. Hochwertige Businesskleidung wirkt professionell und souverän und nur selten «übertrieben» oder gar peinlich.

Interkulturelle Kompetenz sieht auch vor, dass man genau weiß, welche Themen beim Smalltalk angebracht sind und welche es zu vermeiden gilt. Besonders wichtig ist hierbei, den Nationalstolz des Gesprächspartners nicht zu verletzen. Als besonders stolz gelten beispielsweise die US-Amerikaner. Auch die Briten verstehen bei kleinen Scherzen über ihre Majestät keinen Spaß. Beim Smalltalk ist demnach besondere Vorsicht geboten, denn Fehler können im schlimmsten Fall große Auswirkungen auf die Geschäftsbeziehungen haben [2].

Weitere Themen, die beim interkulturellen Smalltalk nicht angesprochen werden sollten: Politik, Sexualität, Religion.

Ein ungezwungener Plausch über das Wetter ist hingegen unverfänglich. Auch Sport (vor allem die jeweilige Nationalsportart) ist ein gutes Thema für den erfolgreichen Smalltalk zwischen Geschäftspartnern und Kollegen. In China ist es außerdem gang und gäbe, dass offen über das Privatleben und die Familie gesprochen wird, was wiederum aus Sicht eines Europäers nicht unbedingt zu Smalltalk zählt.

Die Körpersprache ist ein wichtiger Bestandteil der Kommunikation. Genauso wie beim gesprochenen Wort gibt es jedoch auch hier kulturelle Unterschiede. Die Kenntnis dieser regional unterschiedlichen Bedeutungen gewisser Körperausdrücke ist enorm wichtig für die erfolgreiche Kommunikation in fremden Ländern und Regionen.

Nachfolgend noch einige Tipps zur richtigen Körpersprache auf Reisen im Ausland.

Im arabischen Raum wird das Besteck durch Brotstücke ersetzt. Mit dem Brot werden die verschiedenen Gerichte gegriffen und zum Mund geführt. Hierbei ist unbedingt darauf zu achten, nur die rechte Hand zu benutzen, denn im arabischen Raum gilt die linke Hand als unrein.

Auch wenn im arabischen Raum Diskussionen und Verhandlungen für europäische Verhältnisse zuweilen laut und mit ausladender Gestik stattfinden, sollte man dabei unbedingt vermeiden, mit geballter Faust in die Hand zu schlagen. Dies bedeutet eine ordinäre Einladung zum Schäferstündchen.

Wer etwas Zeit gewinnen möchte, kann dies mit der Blütengeste zum Ausdruck bringen. Dabei werden die Finger der Hand nach oben zusammengeführt. Wer Zufriedenheit zum Ausdruck bringen möchte, sollte dabei nicht einen Ring aus Zeigefinger und Daumen formen, dies gilt im arabischen Raum als Null oder nutzlos.

In China ist die Körpersprache auch ein sehr wichtiger Teil der Kommunikation. Dabei gelten schnelle und ausladende Bewegungen als laut und unhöflich, man verliert sein Gesicht. Besser ist es, die Arme stets nah am Körper zu halten und mit ruhigen Gesten verbale Erklärungen zu unterstreichen. Beim Essen hingegen ist lautes Schlürfen erlaubt und erwünscht, damit bringen Sie zum Ausdruck, dass es Ihnen gut schmeckt.

Die Essstäbchen dürfen nicht in den Reis gesteckt werden, denn dies ähnelt den Räucherstäbchen und erinnert an den Tod. Nach dem Essen werden die Stäbchen neben oder auf das Schälchen gelegt.

Wie in Asien üblich, vermeiden auch die Franzosen Konflikte sowie laute Sprache und Körpergesten. Lieber redet man um den heißen Brei, als einen Gesichtsverlust des Gegenübers zu riskieren. Im Restaurant gelten ganz besondere Regeln, Geschäftliches wird erst nach dem Essen besprochen. Während des Essens gilt lautes Anstoßen oder Zuprosten als unfein. Am besten, man erhebt das Glas nur leicht und blickt dabei seine Gesprächspartner kurz an.

Warum machen Verhandlungen bei hoher Temperatur keine Fortschritte? Bei hohen Temperaturen kann man sich mit der Hand frische Luft zufächern oder zum Ausdruck bringen, dass es schlicht und einfach zu warm ist. In Japan jedoch ist dieses Handzeichen bei Verhandlungen zu vermeiden, denn es bedeutet schlichtweg „Nein“. Wundern Sie sich also nicht, wenn es bei Verhandlungen bei hohen Temperaturen Widersprüche zwischen Ihren verbalen Aussagen und Ihren Körpersignalen gibt.

In Indien wird Zustimmung durch ein Schütteln des Kopfes zum Ausdruck gebracht. Was bei uns als „Nein“ gilt, ist in Indien das Gegenteil. Auf dem südasiatischen Kontinent wird Ablehnung durch ein schnelles Ziehen und Rucken des Kopfes zum Ausdruck gebracht.

Wie auch in arabischen Ländern üblich, wird in Indien zuweilen mit der Hand gegessen. Auch hier ist das Essen ausschließlich mit der rechten Hand zum Mund zu führen. In Indien gilt zudem auch das Putzen der Nase am Tisch als unrein.

Sich mit dem Zeigefinger auf die Stirn zu tippen, quasi den Vogel zu zeigen, ist in unserem Kulturkreis äußerst unhöflich. In den USA hingegen wird damit Bewunderung zum Ausdruck gebracht. Der Zeigefinger an der Stirn bringt die Anerkennung einer guten Idee oder eines intelligenten Schachzugs zum Ausdruck.

Auch beim Essen gelten in den USA andere Tischmanieren als bei uns. Wundern Sie sich nicht, wenn die Amerikaner ihre Mahlzeiten erst in kleine mundgerechte Happen schneiden und dann mit der Gabel in der rechten Hand zum Mund führen. Die linke Hand dabei auf dem Schoß zu belassen ist in den USA üblich und kein Zeichen schlechter Tischmanieren.

Zu den Ursachen sprachlicher Missverständnisse zählen also Unkenntnis oder mangelhafte Kenntnis einer Fremdsprache, nicht Verstehen einer Botschaft, ungewohnte Lautstärke oder hitzige Debatten sind in manchen Kulturen normal. «Interkulturelle Missverständnisse resultieren (...) aus Fehlinterpretationen des sprachlichen oder non-verbalen Verhaltens und Handelns des Kommunikationspartners, die auf Unkenntnis oder fehlender Erfahrung beruhen» [3].

Man spricht von Missverständnissen auch innerhalb der gleichen Sprache (cultural blends), wenn der Sinn eines Wortes unklar ist oder ein Wort verschiedene Bedeutungen hat.

Natürlich können Fettnäpfchen oder interkulturelle Konflikte wie die oben genannten vermieden werden. Wichtig ist, dass man sich vor der Reise ausreichend vorbereitet, um die kleinen aber feinen Unterschiede bereits im Vorfeld aufzudecken. Offenheit und (Selbst-)Reflexion sind hierbei die beiden wichtigsten Faktoren für den Erfolg. Um interkulturelle Situationen meistern zu können werden mittlerweile sogar spezielle Schulungsprogramme und Workshops angeboten, die dabei unterstützen, interkulturelle Kompetenz aufzubauen und zu trainieren. Die Gefahr ist vor allem, dass interkulturelle Missverständnisse unbemerkt bleiben oder nicht rechtzeitig behandelt werden. Dann können sie sich zu unlösbaren Konflikten entwickeln.

Unternehmen, die vermehrt auf dem ausländischen Markt tätig sein wollen, sollten das unbedingt in Betracht ziehen. Sich vor dem Thema interkulturelle Kompetenz zu verschließen, macht wenig Sinn. Der Arbeitsmarkt wird internationaler und immer mehr Menschen kommen im Laufe ihrer Karriere mit anderen Kulturen in Kontakt. Wer in diesen Situationen mit kulturellem Verständnis und einer fehlerfreien Kommunikation brilliert, trägt nicht nur zum Erfolg des Unternehmens, sondern auch zum persönlichen Karrieresprung bei.

Literatur

1. Barmeyer, C. Taschenlexikon Interkulturalität. Vandenhoeck&Ruprecht UTB, 2012.
2. Bolten, J. Interkulturelle kompetenz. Erfurt: LZT, 2007.
3. Lüsebrink, H.J. Interkulturelle Kommunikation: Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer/Hans-Jürgen Lüsebrink. Weimar: Metzler. Verlag, 2016.
4. Wagner, A.S. Konflikte in internationalen Unternehmen: Vielfalt, Widersprüche und Paradoxien interkultureller Kommunikation. Springer-Verlag, 2019.
5. Broszinsky-Schwabe, E. Interkulturelle Kommunikation: Missverständnisse und Verständigung. Springer-Verlag, 2016.
6. Genkova, P. Interkulturelle Wirtschaftspsychologie. Berlin/Heidelberg: Springer, 2019.
7. Koch, E. Plädoyer für einen «Kommunikationsstil Süd» – Kommunikationskompetenz in multikulturellen Situationen, 2018, URL: https://www.eckartkoch.de/media/files/sonstige_anhaenge/Eckart_Koch_KSS-BKS_15042018.pdf.

Примак О.М.

старший викладач кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Прокопчук Л.В.

старший викладач кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ПРОБЛЕМАТИКА ПЕРЕКЛАДУ ЮРИДИЧНИХ ТЕКСТІВ

Переклад документації фізичних та юридичних осіб можна характеризувати, як «переклад текстів, що відносяться до області права і використовуються для обміну юридичною інформацією між людьми, що говорять на різних мовах» [www.Wikipedia.Org/wiki/Юридичний_переклад]. Як предмет перекладу досліджуються, зокрема, наступні документи: договори, контракти, довіреності, нормативно-правові акти, установчі документи, нотаріальні свідоцтва, угоди, сертифікати.

Найпоширенішими різновидами юридичного перекладу є:

- переклад нормативно-правових актів;
- переклад цивільно-правових документів;
- переклад установчих документів;
- переклад апостилів і нотаріальних документів.

Дослідники застосування правової мови в перекладознавстві виокремлюють наступні категорії:

1) мова комунікації в судовому процесі, яка є найбільш дослідженою в сфері перекладознавства, оскільки є пов'язаною з різними науковими дисциплінами, як наприклад, стилістика, риторика, юриспруденція;

2) підґрунтя юридичної позиції, що досліджує юридичні аргументи як основу становлення правової позиції особи;

3) лінгвістика судового розслідування та процесу, що зумовлює розробку технічних засобів для вивчення правової науки;

4) норми мови в правовій науці, що досліджує сферу застосування та вимог до перекладу юридичних текстів у суді та доцільність такого тексту в сфері права;

5) дія правових мовних норм, що досліджує актуальність нормативно-правових актів;

6) тлумачення юридичних текстів;

7) критерії юридичних текстів.

Оскільки право є предметною областю, що має тісний зв'язок із соціально-політичними та культурними особливостями країни, юридичний переклад являє собою непросте завдання і вважається одним з найскладніших видів перевираження тексту в середовищі перекладачів, тому що для адекватної передачі юридичної інформації мова юридичного перекладу повинна бути особливо точною, чіткою і достовірною.

Тексти юридичного характеру мають «клішовані форму, та інформація, що міститься в них, повинна оформлятися раз і назавжди встановленим чином, відповідно до суворих конвенцій» [1, с. 282]. Однак, було б помилково вважати, що

для успішного перекладу достатньо досконало освоїти термінологію і правила оформлення подібного виду текстів. На прикладі юридичного перекладу можна абсолютно точно стверджувати, що необхідно ще й досконально розбиратися в *культурних особливостях носіїв вихідної мови*, в специфічних конструкціях, властивих тільки їм.

Основною проблематикою в перекладі текстів юридичного напрямку вважається відсутність точного, тотожного перекладу з мови оригіналу мовою перекладу. Різні види перекладацької діяльності з неоднаковою мірою зберігають близькість до перекладу і, відповідно, відтворюють оригінал з більшою або меншою повнотою. Оскільки досягнення ідеального перекладу є не зовсім можливим, то перекладачеві доводиться йти на різного роду компроміси. «Ступінь же реального наближення двомовної комунікації з перекладом до комунікації одномовної, природно, залежить від майстерності перекладача, але також і від ряду об'єктивних обставин. До таких, в останню чергу, відносяться властивості тексту, що перекладається, і спосіб виконання перекладу» [2, с. 15]. Наприклад, юридичний документ є особливим перекладом, де мова повинна забезпечувати реалізацію суспільного призначення і відповідності правовому узусу. Здійснюючи переклад юридичного тексту, перекладач навмисно відступає від структурної і смислової відповідності між двома сторонами комунікації на користь їх рівноцінності в плані дії.

Так, юридичний текст є однією з найважливіших життєвих форм виразу права. Юридичний документ, інший письмовий носій перекладної юридичної інформації, має текстові особливості, своєрідне вираження у мові. Не дивлячись на наявні суперечності в поглядах учених-лінгвістів і юристів, більшість єдина в тому, що всякий текст має лексичну, логічну і граматичну основи, певним чином організовані з метою передачі інформації. Немає сумніву, що юридичні тексти в перекладі з іноземної мови на мову перекладу незалежно від їх функціонального призначення і прагматичної ролі мають такі ж основи.

Треба зазначити, що правом є сукупність правил поведінки індивідів і груп в суспільстві, що приписують кожному певну форму дій і що формують принципи дозволу спірних питань. Тому мова перекладу юридичного документа повинна в цілому відповідати трьом умовам: бути точною, ясною і достовірною. Текст більшості документів має рівний і спокійний стиль, що не викликає додаткових асоціацій і не відволікає від суті документа. Нейтральний виклад юридичних норм підвищує ефективність правового регулювання.

Якість юридичного перекладу певним чином впливає на ефективність правозастосування, ступінь регламентації конкретних стосунків. Аналіз текстів, що стосуються правничої сфери, представляє інтерес для лінгвістичного вивчення структури дискурсу та виявлення особливостей дискурсів різного типу, оскільки спеціалізована спрямованість таких текстів дозволяє визначити найбільш яскраві та специфічні характеристики юридичного дискурсу.

Список використаних джерел

1. Алексеева І.С. Професійний тренінг перекладача. – К., 2001. – 288с.
2. Калюжна В.В. Стиль англomовних документів. – К., 1982. – 120 с.

Прокопчук Л.В.

старший викладач кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Примак О.М.

старший викладач кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ПЕРЕВАГИ TASK-BASED-LEARNING ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Анотація. В статті наголошується на важливості використання методики *Task-Based-Learning*, яка є ефективним засобом формування іношомовної комунікативної компетенції, необхідної для міжкультурного спілкування.

Ключові слова: комунікативна компетенція, *Task-Based-Learning*, аутентичні мовні матеріали, міжкультурна комунікація, діяльнісний підхід.

Abstract. The article emphasizes the importance of using the *Task-Based-Learning* method, which is an effective way of forming foreign language communicative competence necessary for intercultural communication.

Key words: communicative competence, *Task-Based-Learning*, authentic language materials, intercultural communication, activity approach

Трансформація підходів у вивченні іноземних мов в другій половині ХХ-го століття характеризується виникненням комунікативного підходу, що прийшов на зміну раніше популярній граматично-перекладацькій методиці та аудіовізуальним методам на основі імітаційних вправ. Основною метою вивчення іноземних мов за комунікативним підходом є розвиток комунікативної компетенції в буденних ситуаціях. Тематика вивчення іноземної мови має бути при цьому спрямована на основні комунікативні потреби того, хто вивчає ту чи іншу іноземну мову. Спосіб життя грає не останню роль при визначенні тематики курсу іноземної мови. Мета вивчення в першу чергу полягає в тому, щоб студенти і надалі після закінчення курсу були здатні вступати в процес іношомовної комунікації. В такому разі зазубрювання та корегування граматики мають поступитися аутентичним текстам без перекладу з викладанням лише необхідного граматичному мінімуму. При вивченні іноземної мови першочерговою має формуватися **міжкультурна компетенція**. З огляду на це основними видами роботи мають бути комунікативно спрямовані діалоги (без вивчення на пам'ять); складання діалогів на запропоновані ситуації; упорядкування ситуацій та мовних засобів; рольові ігри. При комунікативному підході перевага надається діяльнісно спрямованому викладанню, яке містить постановку питання міжкультурної комунікації.

Звертаючись до загальних європейських рекомендацій слід зазначити те що, як дидактичний метод *Task-Based-Learning* розвинувся лише у 80-х роках минулого століття, як підхід, що виник під впливом комунікативної дидактики при викладанні іноземної мови для дорослих. Виникнення цього напрямку було покликано розбіжностями між тренувальними завданнями, котрі студенти мали виконувати за звичайними вимогами, та труднощами німецької мови, з якими вони зіштовхувались поза межами освітнього простору. В підході *Task-Based-Learning* не ідеться про єдину школу з різними моделями, хоча найважливіші внески зробили

Елліс, Руман, Скеккер [4]. Спочатку тренувальні завдання розумілись як такі, що вводяться викладачем як лексичні або граматичні феномени для закріплення через повтор у формі так званого *Pattendrill*. Йшлося про урок іноземної мови, на якому тренувальні завдання домінували, не було сфокусованості на зміст, а лише відбувалось формально коректне вживання іноземної мови. На противагу до того застосовували навчальні завдання, тема яких з точки зору студента була цікавою та релевантною. В порівнянні з класичними прикладами навчального завдання *Task-Based-Learning* відрізняє афективно емоціональний компонент. Мотивація, яка виникає через зацікавленість до змісту, має позитивно впливати на результати навчання.

Методи втілення діяльнісного підходу у вивченні іноземної мови, зокрема німецької, здійснюються завдяки навчанню, спрямованому на так зване *Task* (завдання), коли студенти спілкуються в рамках аутентичних ситуацій та відповідно висловлюються в процесі комунікації. ***Task-Based*** – це засіб, який дозволяє здійснювати спілкування в аутентичних мовних ситуаціях, та вид навчальної активної діяльності, при якому студенти використовують іноземну мову з комунікативною метою з огляду на результат. Типи завдань, які притаманні вищезгаданій методиці: 1) мозковий штурм, створення *mind-map*, складання асоціограм; 2) завдання на упорядкування та сортування; 3) завдання на порівняння, ідентифікація розбіжностей та подібностей; 4) вирішення проблем, аргументація прийняття рішення з обговоренням; 5) обмін власним досвідом, результативна соціальна взаємодія, знайомство та порозуміння; 6) творчі завдання з презентацією результатів в групі.

На практично спрямованому уроці німецької мови, який відповідає принципу комунікативності, набуття мовних знань має здійснюватися через аутентичні мовні матеріали та пропонувати повсякденні ситуації спілкування. Навчання мові на занятті з німецької має відбуватись на основі найреалістичніших ситуацій та при «випробуванні» їх на собі. Для здійснення *Task-Based-Learning* завдання у багатьох випадках мають бути спеціально підготовлені та оброблені, трансформовані в такі завдання, які б допомогли студентові пізнавати мову та практично користуватись мовою. Саме це вважається основною метою в підході *Task-Based-Learning* [5]: І саме практичне завдання (*Task*), завдяки широко сформульованому завданню, уможливить індивідуальний підхід та індивідуальне виконання завдання. Такі завдання (*Task*) продуктивні і зорієнтовані на певний результат та краще, ніж інші, спрямовані на активність та діяльнісний підхід при роботі з групою або в партнерський роботі. *Task* мають спонукати до більш продуктивного використання німецької мови. Вони між тим відрізняються від тих завдань, що фокусуються на відтворенні та заучуванні коректної форми. У *Task-Based-Learning* тим самим не ідеться про «вірно» чи «не вірно». Здебільшого студенти мають зрозуміти змістовну доцільність результату, який можливо оцінити. У процесі досягнення результату (кінцевого продукту) потрібна достатня умотивованість для використання німецької мови. Звичайно, студентові для цього необхідний лексичний матеріал, відповідні засоби висловлювання та структури, на які він має спиратись або посилатись.

Task-Based-Learning відбувається в три етапи [1]: **I етап** – введення завдання та підготовка студентів до цього завдання: надання відповідного лексичного мінімуму та мовних засобів. Крім того, обговорюються термін виконання завдання, кінцевий результат, соціальні форми та інше. На **II етапі** студент безпосередньо займається виконанням завдання *Task* – результат виконання презентується в усній або письмовій формах, це також створення постерів, рольова гра та інше, те, що презентується в групі. **III етап** переосмислення надзвичайно важливий. Тут відбувається переосмислення, рефлексія результатів. У першу чергу обговорюються безпосередньо мовні питання: те, що особливо впало в очі, питання, які виникли в процесі роботи, – все обговорюється та резюмується. Має бути свідомий підхід до мовних феноменів. Без цього етапу *Task-Based-Learning* не може вважатись успішним.

Комунікативні завдання *Task* відрізняються від передкомунікативних завдань **activities**, які також мають право на існування в практиці проведення занять з іноземної мови. В випадку завдань типу **exercises** йдеться про продукування коректних форм та їх тренування з метою їх подальшого застосування в практиці використання мови при виконанні завдань *Task*. Як правило, такі завдання мають лише один варіант правильної відповіді [5]. В випадку з **Task** в центрі уваги мета, досягти якої студент може із цілковито доречним індивідуальним результатом. Завдяки постановці завдання, існує мотивація досягнути цю мету, застосувавши іноземну мову. При цьому студент послуговується мовними засобами, які він особисто визначає необхідними: те, що добре натреновано і не підведе, також викладач пропонує як лексичний матеріал, так і мовні структури. Обмеження або сфокусованість на певних мовних засобах, як у випадку з завданнями типу *exercises*, не практикується. Таким чином, студенту вдається використовувати мову в ситуаціях, наближених до реальності та побудованих на аутентичному мовному матеріалі.

За методикою *Task-Based-Learning* пропонується дуже багатий вибір вправ на різних рівнях вивчення мови. Одне з рекомендованих завдань використовувалось нами багато разів [7]: скласти програму перебування друга (або власне себе самого) за кордоном. Постановку завдання можна використати вже починаючи з рівня A2 і навіть спрощений варіант завдання з рівня A1. Кінцевим продуктом завдання має бути складена одноденна програма перебування в місті або містах країни вивчення іноземної мови на вибір. Це завдання універсальне для кожної іноземної мови, обирається своя географічна палітра. Студенти мають обмірковувати: 1) які пам'ятні місця є у цьому місті; 2) що необхідно подивитись, якщо ти турист в цій країні; 3) які музеї можна відвідати; 4) де можна перепочити та перекусити. Кожна група має розпланувати день, починаючи зі сніданку і до обіду. Студенти мають з'ясувати, які пам'ятки вони хотіли б відвідати зі своїм другом і чому. Таким чином вони певною мірою знайомляться з історією міста. Крім того, потрібно буде з'ясувати, якими транспортними засобами вони будуть користуватись при переході від одного до іншого пам'ятника, які ресторани вони відвідають. Дане завдання – це три в одному: урок історії, географії та мови. Потім кожна з робочих груп презентує одна одній свою програму перебування іноземною мовою. Це завдання

спрямовано на заохочення до пізнавального процесу, пошук цікавого, відкриття нового для себе. На рівні A1 це завдання можна обмежити складанням програми на один день з відвіданням трьох (максимум п'яти) пам'ятних місць та плануванням транспортних розв'язок з аутентичних сайтів. Приклад такого завдання можна піддивитись в навчально-методичному комплексі *Menschen 1* видавництва Hueber в параграфі 12 в модулі *Projekt Landeskunde*.

Завдання за методикою *Task-Based-Learning* дуже ефективно можуть послуговуватися розвитку **міжкультурної компетенції** студентів. Наприклад, для роботи в парах пропонують наступне завдання: студенти мають зібрати інформацію про відмінності етикету у власній країні та країні, мову якої вони вивчають, розіграти дві сцени або зібрати інформацію про те, що важливо знати туристам в країні, з якої походять студенти, та також зіграти декілька діалогів-сцен в групі [8].

Для розвитку міжкультурної компетенції студентів нами за даною методикою були визначені та неодноразово апробовані в різних групах при опрацюванні тематики «*An der Firma*» матеріали навчально-методичного комплексу *Sicher Niveau B2*. В модулі «*Sehen und hören*» пропонується спочатку уявити себе працівником німецькомовної фірми та визначити коло своїх комунікантів: клієнти, постачальники, колеги, керівництво, митниця або різні офіційні установи та висловитись щодо них. Також потрібно визначити, якими мають бути розмови з різними комунікантами та в якому руслі, а також задати собі питання, чи виникають вже зараз труднощі. Потім пропонується висловити припущення з приводу сюжету запропонованих аутентичних відеороликів. До сюжетів пропонуються різноманітні завдання. Наприклад, до першого відео: визначення послідовних етапів ділової телефонної розмови. В сюжетах відеороликів тренер з ділового мовлення розбирає помилки при веденні ділових розмов, надає поради. Також демонструється некоректне спілкування з його корегуванням у наступному сюжеті. Тоді пропонуються завдання для парної роботи з визначення основних помилок співрозмовника. Після перегляду сюжетів та виконання завдань до кожного з відео на останок пропонується обговорення у великій групі загальних правил та мовної поведінки у діловій телефонній розмові. Студенти мають висловитись, які з порад фахівця є особливо корисними для них. Завдання супроводжуються наданням мовних засобів.

Слід зазначити, що саме в цьому році виконання завдання видалося найбільш жвавим. Обговорювались не тільки виконання до відео завдання. З огляду на власний досвід спілкування у Німеччині, декілька студентів засвідчили про наявність культури ділового спілкування, порівняли ці знання зі своїм комунікативним досвідом з рідної мови. Відбулося усвідомлення мовної ситуації та соціального резонансу. Порівняння та усвідомлення мовних та культурних відмінностей було результатом вище згаданого завдання.

Висновок. Переваги *Task-Based-Learning* є дієвим методичним комунікативно спрямованим підходом в навчальній діяльності при опануванні іноземної мови. З підходом *Task-Based-Learning* відтворюється атмосфера реалістичного та аутентичного спілкування на занятті з німецької мови як іноземної. Мотивація, яка

виникає через зацікавленість до змісту завдання, позитивно впливає на результати навчання.

Саме застосування *Task-Based-Learning* є необхідним у формуванні іншомовної компетенції у студентів-економічних спеціальностей для успішного використання ними іноземної мови, зокрема німецької, у майбутньому професійному житті в умовах міжкультурної комунікації.

Список використаних джерел

1. Dreßler C. Aufgabenorientiert arbeiten! Fertigkeiten integrieren. // Englische Didaktik für die Grundschule, Heiner Böttger (Hrsg.). – Berlin: Cornelsen, 2012.
2. Evans, Pude, Specht. Menschen A1.1. Deutsch als Fremdsprache // Kursbuch. – Ismaning: Max Hueber Verlag GmbH&Co, 2012.
3. Perleman, Balm, Schwalb, Matussek. Sicher Niveau B2.1. Deutsch als Fremdsprache // Kursbuch. – Ismaning: Max Hueber Verlag GmbH&Co, 2013.
4. Schlotfeldt A. Task-Based Learning und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht als Antwort auf die Bildungsstandards // Universität Bremen. – München: GRIN Verlag, 2009.
5. Nitschke B. Mit Task-Based Language Learning (TBL) zu mehr Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht (FU) // Freie Universität Berlin, Institut für Romanische Sprachen, 2005.
6. Müller-Hartmann A., Stocker von Ditforth M. Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien // Reihe: Fremdsprachendidaktik, Sammelband 15, 2008.
7. Andersen M.S. Grenze und Möglichkeiten von Tasks im universitären Fremdsprachenunterricht // Serie: Europäische Kulturen in der Wirtschaftskommunikation, 8. April 2018.
8. Kaufmann, Zehnder, Vanderheiden. Qualifiziert unterrichten // Reihe: Fortbildung für Kursleitende, Deutsch als Zweitsprache, Band 3: Unterrichtsplanung und -durchführung. – Ismaning: Hueber Verlag, 2008.

Сирко І.М.

кандидат філологічних наук, доцент

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ОСОБОВІ ЗАЙМЕННИКИ ЯК СПОСІБ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ІНТИМІЗАЦІЇ В УКРАЇНО- ТА АНГЛОМОВНОМУ ЩОДЕННИКОВОМУ ДИСКУРСІ

Анотація. Інтимізацію окреслено як систему різнорівневих мовних засобів, що сприяють ефекту безпосереднього спілкування автора і читача через текст. Виявлено основні лінгвальні механізми та засоби інтимізації тексту. Проаналізовано вживання особових займенників як способу репрезентації інтимізації в україно- та англомовному щоденниковому дискурсі.

Ключові слова: інтимізація, щоденник, діарист, читач, особові займенники.

Abstract. Intimization is outlined as a system of multi-level linguistic means creating the effect of direct communication through the text. The basic lingual mechanisms and means of text intimization have been defined. The use of personal pronouns as a way of representing intimization in the Ukrainian and English diary discourse has been analyzed.

Key words: *intimization, diary discourse, diarist, reader, personal pronouns.*

Постановка проблеми. У лінгвістиці останніх років інтенсивно дискутують питання мовленнєвих кодів, одиниць і категорій мови в їх прагматичному, когнітивному та комунікативному вимірах. У межах останнього вивчають умови реалізації мовної системи та функціонування її одиниць у конкретних актах спілкування, використання тих чи тих лінгвальних засобів учасниками комунікації залежно від застосовуваних комунікативних стратегій і тактик. Одна з таких стратегій – формування довірливої атмосфери «прямої бесіди через текст», тобто стратегія *інтимізації комунікації*.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціально-культурна значущість *інтимізації* як категоріальної ознаки різних типів комунікації детермінує не тільки постійну увагу до засобів її лінгворепрезентації, а й неусталеність дослідницьких позицій у питаннях їх кваліфікації та інтерпретації (Л. А. Булаховський, І. К. Білодід, А. В. Корольова, А. Л. Палійчук та ін.). Водночас на тлі достатньо інтенсивних лінгвістичних студій поза належною увагою дослідників залишаються мовні засоби вираження *інтимізації* у сфері его-текстів. Це підтверджує доцільність вивчення феномену *інтимізації* в щоденниковому дискурсі, простеження індивідуально-стильових особливостей у текстах – репрезентантах різних лінгвокультур.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення дотичних до нашого аспекту дослідження положень теорії сучасної граматики, комунікативної лінгвістики, стилістики, лінгвопрагматики дає підстави акцентувати кілька основних засобів репрезентації *інтимізації*. До таких зараховуємо засоби фонетико-синтаксичні (інтимізувальні інтонації), лексичні (фамільярна лексика, діалектні слова), словотвірні (зменшено-пестливі суфікси), граматичні – морфологічні й синтаксичні (частки, вставні конструкції, риторичні речення тощо). З-поміж останніх на особливу увагу заслуговують *егоцентричні елементи мови* [2, с. 138-139], передусім – *займенники*.

Займенники часто вважають «мовленнєвими фаворитами» (термін Н. Д. Арутюнової) его-текстів загалом і щоденникового дискурсу зокрема. Серед інтимізувальних займенників зазвичай виокремлюють *особові займенники I та II особи*, які конкретизують особу, співвідносять її з визначеним комунікативним контекстом. Частотність їх уживання як засобів інтимізації тексту «зумовлена однозначністю трактування, а також простою однолексемною структурою» [2, с. 141].

Як відомо, значення особи при інтимізації дискурсу є складником категорії суб'єктивності. Особовий займенник *я (I)* – спеціалізований засіб самоактуалізації автора, що акцентує увагу на аспекті суб'єктивності, порівн.: *наївна я людина... Раз я усвідомлюю свою наївність, значить... я все ж таки не дурень* [Л., с. 103]; *If I didn't think, I'd be much happier* [Р]. Наведені фрагменти переконливо ілюструють егоцентризм особового займенника *я / I*.

Автори щоденників для суб'єктивізації мови часто вживають метафоричне *ми (we)*, що зазвичай «обростає» додатковими інтимізувальними смислами. Займенник *ми (we)* означає коло людей, до якого належать і автор щоденника, і

потенційний читач, і в цьому разі передбачається їх ментальна близькість, спільність світогляду й ціннісних позицій: *Ми можемо бути разом, бо ми мусимо бути разом, не дивлячись на наші «ідеології»* [С., с. 139]; *we grow older and become aware of ourselves as individuals* [Р].

На окрему увагу заслуговує актуалізація авторами правдивості власних тверджень за правилом тріади, що передбачає трикратне повторення паралельних конструкцій, зокрема трикратне повторення інклюзивного займенника *ми* (*we*) у структурах ампліфікації чи градації. Порівн.: *ми боремось, ми напружуємось, ми робимо виклики і приймаємо виклики* [С., с. 176]; *What could we do with the Russian nation if we bombed it to bits? How could we «rule» such a mass of foreign people? How could we control them* [Р]. Таке «зрощення» Я автора із Я імпліцитного читача інклюзивним займенником *ми* – стильова риса розглядуваних щоденників, активний засіб їхньої інтимізації.

На слушну думку науковців, відношення, які існують між займенниковими формами однини, не переносяться автоматично в сферу множини. З огляду на поділ займенників I особи множини на *інклюзивні* та *ексклюзивні*, перехід однини в множину не може кваліфікуватися як проста плюралізація. Виділяючи відповідні форми займенника *ми*, дослідники звертають увагу на відсутність між *я* і *ми* однозначних кореляцій, порівн.: *я та й усі ми спали спокійно* [Л., с. 124]; *Now I am living on the edge. We all are on the brink* [Р]. Така диференціація за особами при інтимізації викладу інформації дає змогу автономізувати автора, суб'єктивізувати авторську мову.

Істотно інтимізує щоденникову оповідь поєднання в одному мікроконтексті особових займенників *я* (*I*) і *ви* (*you*) або ж *ми* (*we*) і *ви* (*you*). Таке поєднання авторського *я* з читацьким *ви* вербалізується у граматично різнотипних формулюваннях – *я з вами.., ми з Вами.., нас із вами.., ми обоє*, порівн.: *Два дні на тиждень вільні – це щастя для таких людей, як ми з Вами* [Л., с. 99]; *But we both have our dreams* [Р]; *we are dancing, you and I, on the smooth shining linoleum* [Р]. Відзначимо, що специфічною рисою займенника II-ої особи в англійській мові є відсутність категорії числа, яка визначається числом іменника-субститута, на який він вказує. Складність ідентифікації *you* зумовлена відсутністю формальних маркерів, проте нейтралізується шляхом урахування лінгвального та екстралінгвального контекстів.

Дейктичність семантики, носіями якої є особові займенники у «живомовних» ситуаціях, у щоденниках визначає необмеженість вибору адресата, що визначає їх актуальність як універсального засобу інтимізації висловлення. Для вираження узагальненого адресата автори щоденників, як правило, вживають особові займенники II особи однини / множини *ти / ви* (*you*): *while you dream and believe in Utopia, you will scratch & scrabble for your daily bread* [Р]; звичаї, які *вам* вважалися за зрозумілі, та способи поведінки, в яких *ви* були виховані змалку не годяться в британському товаристві [С., с. 129].

Особові займенники *ти / ви* (*you*) у непрямих апеляціях до імпліцитного читача «створюють ілюзію безпосереднього спілкування, таким чином сприяючи інтимізації наративу» [2, с. 85]: *Ви знаєте, я думаю, що жодних амбіційно-*

кар'єрних міркувань у мене нема [С., с. 57]; *What to do when you feel guilty for not doing what they say?* [Р].

Досліджуючи вербалізатори наративного коду інтимізації, А. Л. Палійчук ті лінгвальні засоби, інтимізувальна ефективність яких залежить від особистості адресата, ситуації чи контексту, називає *пульсуючими*, а засоби, які стабільно виконують функцію інтимізації наративу, – *постійними* [2, с. 86]. Оперуючи цими термінами, визначаємо *особові займенники як постійні засоби інтимізації щоденникового тексту, оскільки вони організовують комунікативну ситуацію так, що читач, долаючи просторово-часові обмеження, стає віртуальним учасником подій, синхронним адресатом діариста.*

Список умовних скорочень

- Л. – Любченко А. Щоденник. Книжка перша / Аркадій Любченко. – Торонто, Онтаріо: Вид-во «Нові дні», 1951. – 147 с.
С. – Самчук У. Плянета Ді-Пі / Улас Самчук. – Вінніпег, Канада: Вид-во т-ва «Волинь», 1979. – 355 с.
Р. – Plath S. Unabridged Journals of Sylvia Plath [Електронний ресурс] / S. Plath. – Режим доступу: <http://ebookey.org/FP-Unabridged-Journals-of-Sylvia-Plath>.

Список використаних джерел

1. Корольова А.В. Типологія наративних кодів інтимізації в художньому тексті: монографія / А. В. Корольова. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2002. – 267 с.
2. Палійчук А.Л. Наративний код інтимізації (на матеріалі англomовного художнього дискурсу): дис... канд. філол. наук / А. Л. Палійчук. – Харків, 2011. – 253 с.
3. Сирко І.М. До питання про виразники інтимізованості щоденникового дискурсу / І. М. Сирко. – Молодий вчений: науковий журнал. – №4.2(68.2) квітень, 2019. – С. 200-204.

Соболь Л.І.

кандидат філологічних наук, доцент

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ЛАТИНСЬКИЙ АЛФАВІТ ЯК ДЖЕРЕЛО ФОРМУВАННЯ ГРАФЕМ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. Статтю присвячено дослідженню походження графічної системи англійської мови. Простежено хронологічний процес формування англійської алфавітної писемності. Проаналізовано етимологію деяких літер сучасного англійського алфавіту. Доведено, що основним джерелом формування графем англійської мови є латинський алфавіт.

Ключові слова: графічна система, латинський алфавіт, латинське письмо, хронологічний процес, буква, діахронічний аналіз, графема.

Abstract. The article is devoted to the study of the origin of the graphic system of the English language. The chronological process of the formation of English alphabetic writing has been traced. The etymology of some letters of the modern English alphabet has been analyzed. It has been proven that the main source of the formation of graphemes of the English language is the Latin alphabet.

***Key words:** graphic system, Latin alphabet, Latin writing, chronological process, letter, diachronic analysis, grapheme.*

Постановка проблеми. Відомо, що звукобукви (графєми) є предметом дослідження такого мовознавчого напрямку, як графічна лінгвістика. На відміну від інших галузей мовознавства, графічна лінгвістика є недостатньо вивченою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням зазначеної галузі займалися такі мовознавці, як Р. Кросланд, І. Гельб, Ф. Болхорн, В. Ренегел, Л. Зіндер та ін. Учені пропонували ввести в науковий обіг різні терміни на позначення науки про писемність. Р. Кросланда слушно вважають фундатором графічної лінгвістики, адже саме він довів, що писемне мовлення є надзвичайно важливим, а тому повинно мати власне методологічне підґрунтя. Учений сміливо вводить у науковий обіг термін «графічна лінгвістика», в такий спосіб започатковуючи нову галузь мовознавства. Згодом І. Гельб ввів термін «граматологія» на позначення науки про писемність. В. Ренегел схилився до терміну «графістика», а в лінгвістиці 50-80-х років ХХ ст. дослідники часто використовували термін «граматологія». Найґрунтовнішого висвітлення «графічна лінгвістика» набула в працях Т. Амірової. На думку вченої, завданням графічної лінгвістики є, передусім, всебічний аналіз писемності, писемної форми мови, писемних традицій [3, с. 16]. У нашій роботі ми розглядаємо поняття графіки дещо вужче, а саме як літери алфавіту (А. Загнітко, О. Селіванова).

Актуальність дослідницького напрямку зумовлена важливістю аналізу теорій походження літер сучасного англійського алфавіту. Вона полягає в поясненні історично зумовлених відмінностей написання англійських слів від їхньої вимови, висвітленні латинського письма як основного джерела формування системи англійської мови, зокрема на сучасному етапі її розвитку в умовах зростання продуктивності і розширення сфери її популяризації.

Метою даного дослідження є простеження процесу зародження та розвитку англійської писемності, висвітлення особливостей виникнення букв англійського алфавіту та історичного розвитку цих літер до сучасного етапу, визначення місця і ролі латинського алфавіту у формуванні системи сучасної англійської мови як наслідок міжкультурної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Графічну систему англійської мови становлять літери (графєми) англійського алфавіту, що базуються, в основному, на латинському письмі. Серед науковців існує неоднозначне трактування терміна графєми. У цій роботі спираємося на його вузьке трактування: «графєма – це найменша одиниця системи письма, що виражає відношення одиниці усного мовлення до її графічного зображення» [1, с. 177]. Англійська графічна система будувалася шляхом запозичення латинського алфавіту майже «без будь-яких його змін і доповнень». Значна кількість слів та найменувань з латинської мови увійшла до англійської, як і до всіх європейських мов. Зрозуміло, що науковий прогрес у різних областях знань знайшов своє відображення в численних працях, написаних латинською мовою. Розвиток англійської мови та писемності пройшов довгий шлях, була внесена значна кількість змін та поправок у графічну систему цієї мови під впливом історичних подій.

Базування графічної системи англійської мови, зокрема алфавіту, на латинському письмі пояснює той факт, що форма написання літер та їх порядок повністю збігаються із латинським алфавітом. В Англії латинське письмо прийшло на зміну рунічному та отримало широке застосування, про що свідчать численні збережені пам'ятки. Створення англійського алфавіту на основі латинського зробило можливим зберігання та передачу культурних надбань нації для наступних поколінь.

Після норманського завоювання писемність в Англії перебувала в руках французьких переписувачів. Ці писці перенесли в англійську мову особливості французької графіки; сліди багатьох французьких графічних традицій збереглися в англійській мові до нашого часу [2, с. 98].

Вирішальне значення для розвитку англійської національної мови мали події кінця XV ст. Протягом цього часу лондонська літературна мова поступово поширювалася, витісняючи місцеві діалекти. Літературна мова проникла в усі сфери спілкування. Розмовна мова в різних районах Англії поступово включилася в загальну літературну норму, і відмінності між писемною нормою і народно-розмовною мовою стерлися.

Нагадаємо, що система англійської мови зазнавала змін разом із розвитком культури (особливо в розділі графіки). Змінювалась графічна форма літер, в орфографії одні букви замінювались іншими для позначення окремих звуків, що стало причиною значної графічної плутанини.

У результаті дослідження змін в системі англійської мови на різних етапах її розвитку можемо зробити висновок, що сучасний правопис англійської мови є етимологічним; в цілому це правопис XVI століття. Майже всі староанглійські приголосні звуки, а також більшість коротких голосних в закритих складах зберегли своє фонетичне значення, довгі голосні і більшість коротких голосних у відкритих складах в результаті поступового і непомітного розвитку змінилися повністю. П'ять умовних знаків – традиційні *a, e, i, o, u*, успадковані з античності, – використовуються в наш час настільки непослідовно, що сильно спантеличують всіх, хто хоче правильно розмовляти англійською. Один і той самий голосний в різних частинах країни вимовляється цілком по-різному. Лондонцю інколи важко зрозуміти мову жителя північної або західної Англії не так через відмінності у вимові приголосних, як через відмінності у вимові голосних [2, с. 109].

Справжні звуки англійської мови вимовити не дуже складно, але, через те що вони настільки непослідовно відображаються алфавітом, англійська орфографія розглядається як одна з найгірших. П'ять голосних букв використовуються для передачі восьми різних окремих голосних звуків і дванадцяти дифтонгів; тим не менш велика плутанина спричинюється не стільки цим фактом, скільки тим, що кожна голосна буква може приймати п'ять або й більше фонетичних значень. Простежуються також непослідовності і у використанні приголосних букв, що значно ускладнює процес засвоєння мови. З іншого боку, ефективна реформа правопису, тобто реформа англійського алфавіту, проведена з метою більш або менш точного відображення мовної норми, знищила б сполучні ланки в історії англійської мови.

Отже, становлення сучасної англійської мови це довгий процес, який тривав декілька століть, а основними факторами її формування стали історичні події. Графічна система англійської мови зазнала значних змін протягом усіх етапів її розвитку та на сучасному етапі стала джерелом поповнення словникового складу національної мови.

Перспективу дослідження вбачаємо в простеженні проблеми латинізації мов світу, використання латинського алфавіту для транслітерації з метою спрощення комунікації та дослідження нових сфер вживання графем сучасного англійського алфавіту.

Список використаних джерел

1. Загнітко А.П. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни: [у 4 т.] / А. П. Загнітко. – Донецьк: ДонНУ, 2012. – Т. 1: А–Й. – 402 с.
2. Зацний Ю.А. Сучасний англomовний світ і збагачення словникового складу / Ю. А. Зацний. – Львів: ПАІС, 2007. – 228 с.
3. Макарук Л. Графічна лінгвістика: становлення, сучасний стан та перспективи розвитку / Л. Макарук // Іноземна філологія: зб. наук. пр. – Львів, 2013. – №125. – С. 16-21.
4. Соболю Л.І. Латинський алфавіт як наслідок міжкультурної взаємодії / Л. І. Соболю // Мова. Культура. Взаєморозуміння: зб. наук. пр. / відп. ред. Т. А. Космеда. – Дрогобич, 2012. – Вип. II. – С. 73-81.
5. Crossland R.A. Graphic Linguistics and its Terminology / R. A. Crossland // Mechanical Translation. – Vol. 3, No. 1, July. – Massachusetts Institute of Technology, 1956. – P. 8-11.
6. Pflughaupt L. Letter by Letter: An Alphabetical Miscellany / L. Pflughaupt. – New York: Princeton Architectural Press, 2007 p. – P. 123-124.
7. Fischer S.R. A History of Writing / Steven Roger Fischer. – London: Reaction Books, 2001. – 352 p.
8. New Webster's Dictionary & Thesaurus of the English Language / Lexicon Publications, 1992. – 1248 p.

Товстенко В.Р.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри бізнес-лінгвістики

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ПРОФЕСІОНАЛІЗМИ ТА ЖАРГОНІЗМИ В НАУКОВОМУ, РОЗМОВНОМУ ТА ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ СТИЛЯХ МОВИ

***Анотація.** У статті проаналізовано професіоналізми та жаргонізми в науковому, розмовному та публіцистичному стилях мови. Зазначено, що бізнес-сленг, який характеризується експресивністю, настановами на «сучасність», «модність», містить чимало запозичень з інших мов. А значною групою молодіжного сленгу є слова на позначення грошових одиниць. Досліджено професійний жаргон програмістів. Наголошено на тому, що специфічна лексика комп'ютерного жаргону часто ґрунтується на загальнонародній мові й відрізняється від неї експресивною метафоризацією загальноновживаних слів.*

***Ключові слова:** професіоналізм, жаргонізм, арготизм, бізнес-сленг, транслітерація.*

Abstract. The article analyzes professionalisms and jargonisms in scientific, colloquial and journalistic language styles. It is noted that business slang, which is characterized by expressiveness, instructions for «modernity», «fashionability», contains many borrowings from other languages. And a significant group of youth slang are words for monetary units. The professional jargon of programmers has been studied. It is emphasized that the specific vocabulary of computer jargon is often based on the common language and differs from it by the expressive metaphorization of commonly used words.

Key words: professionalism, jargon, argotism, business slang, transliteration.

Постановка проблеми. Проблема аналізу професіоналізмів та жаргонізмів на сьогодні є актуальною. Сленгізми, що функціонують у розмовному та публіцистичному стилях, також недостатньо досліджені. У зв'язку з розвитком обчислювальної техніки в Україні почала розвиватися специфічна мова, якою спілкуються комп'ютерники-професіонали. Основним джерелом формування комп'ютерного жаргону є англійська мова, за допомогою якої формується міжнародна термінологія. Одночасно з професійною мовою програмістів формується специфічний жаргон, який потребує детального вивчення.

Аналіз останніх джерел дослідження. Питання співвідношення національного й запозиченого в утворенні професіоналізмів та жаргонізмів розглядають у своїх працях такі вчені-філологи, як Л. Ставицька, Л. Бондарчук, З. Куньч, Г. Наконечна, які зазначали, що специфічна лексика жаргону ґрунтується на загальнонародній мові й відрізняється від неї експресивною метафоризацією загальновживаних слів. Дослідники доводять, що особливістю професійних жаргонізмів є відсутність системності в їх функціонуванні, а також лаконічна образність.

Виклад основного матеріалу. Професіоналізм (від лат. *professio (professionis)*) – це слово або вислів, притаманні мові певної професійної групи. Професіоналізмом називають емоційно забарвлені елементи, що є розмовними синонімами-еквівалентами до стилістично індивідуальної професійної номенклатури чи слів-термінів і часто виходять за межі літературної норми. Наприклад, *динамітчик* – енергійний торговець, що продає ненадійні цінні папери; *магазин* – дилерська компанія, яка проводить угоди з купівлі-продажу облігацій; *бовтанка* – 1) неперервні однотипні угоди купівлі або продажу цінностей, що проводять спекулянти, які істотно не впливають на кон'юнктуру ринку; 2) незаконна спроба брокера зібрати для себе додаткову суму комісійних шляхом прискореної купівлі-продажу цінних паперів за вказівками клієнтів [1, с. 46]; *бігунець* – переказний вексель, тратта; *платіжка* – платіжне доручення; *бутерброд з маслом* – акції, що мають попит на ринку; *безоплатна їзда* – спекулятивні дії клієнта; *черпалка* – брокерська фірма; *метелик* – дилерська стратегія; *ділити диню* – розподіляти дивіденди; *жирний кіт* – фірма, яка дістає надвисокий прибуток; *зняття вершків* – установа високої ціни на певний товар з метою швидко окупити виробничі й маркетингові затрати; *золоті наручники* – трудовий контракт, що прив'язує тих, хто управляє, до фірми; наприклад, схема участі в прибутках компанії, що зумовлює виплату значної винагороди тільки через декілька років роботи менеджера [2, с. 143]. Жаргоном (франц. *jargon*, первісно – пташина мова, цвірінкання, незрозуміла мова, від галло-роман. *garrir* – базікати) називають один із різновидів соціальних діалектів, що відрізняється від загальновживаної мови

використанням специфічної експресивної лексики [2, с. 141], синонімічної до слів загального вжитку, фразеології (*зелені* – нормативне долари; *бабки*, *капуста*, *бабло* – нормативне гроші; *кусок* – нормативне тисяча; *лимон* – нормативне мільйон, *баришник* – нормативне спекулянт). Бізнес-сленг, який характеризується експресивністю, настановами на «сучасність», «модність», містить чимало запозичень з інших мов, наприклад *гешефт* (нім. *Geschäft* – подарунок) – вдало проведена комерційна операція, торговельна угода, вигідна справа. Значною групою молодіжного сленгу є слова на позначення грошових одиниць [2, с. 149]. У кінці ХХ – на початку ХХІ століття в нашу мову активно проникали такі лексеми, як *бакси*, *грини*, *зелені*, *капуста* тощо. Сленгізми функціонують у розмовному та публіцистичному стилях: 50 «баксів» – за людську голову. «Бакси» змінили колі., *Не словом, а тілом. Роксолана за 500 «баксів. Коштує не більше 50-100 зелених на людину. Загалом у ході операції... вилучено... близько півтори тисячі доларів США, в обіг не потрапило майже 5 тисяч фальшивих зелених* (з газ.). На позначення грошей використовують і слово *бабки*, яке потрапило в молодіжний сленг з арго: *По-різному «збивають бабки». Затриманий, озброївшись обрізом 12-го калібру, спробував збити бабки з 36-річного односельця* (з газ.). Сленгізм *бабки* найчастіше вживають у словосполученнях із дієсловами *збити*, *зишити*, у мові преси також використаний із дієсловами *болебити*, *доїти*: *Прийдеться «болебити» гроші тим самим способом. Вони продовжують «доїти» їх до завершення справи* (з газ.). Професійним жаргонізмом є дієслово *крутити* та його деривати: *крутити* – пускати кошти в обіг для одержання прибутку; *прокручувати/прокрутити* – незаконно використовувати чий-небудь кошти як короткострокові позики, інвестиції тощо для одержання прибутку, затримуючи виплату клієнтам; *розкручувати/розкрутити* – надавати розмаху чому-небудь, стимулювати розвиток чого-, кого-небудь; *накручувати/накрутити* – збільшувати суму, ціну (за рахунок накладних витрат, зокрема в роздрібній торгівлі, посередницьких послугах, махінаціях). Дієслово *крутити* та його деривати часто використовують у мові преси – у заголовках і текстах статей: *На ринку потрібно крутитися, Незаконна «накрутка». Що це?, Хто накручує ціни?* [2, с. 145]. Специфічна, експресивна лексика відображена і в комп'ютерному жаргоні, який з'явився одночасно з появою електронно-обчислювальних машин у США. У зв'язку з розвитком обчислювальної техніки в Україні також почала розвиватися специфічна мова, якою спілкуються комп'ютерники-професіонали. Одночасно з професійною мовою програмістів формується специфічний жаргон. Ці лексичні одиниці часто лаконічніші за питомі, тобто спрацьовує закон економії мовних засобів, коли трьома-чотирма специфічними словами можна передати чималий абзац літературно опрацьованого технічного тексту [2, с. 146]. Специфічна лексика комп'ютерного жаргону часто ґрунтується на загальнонародній мові й відрізняється від неї експресивною метафоризацією загальноновживаних слів. Наприклад, *висіти (зависнути)* – бездіяльний стан програми або комп'ютера в результаті збою у виконанні програмного коду; *вікно* – прямокутна частина екрана дисплея, що використовується для відображення стану активної програми [2, с. 148]; *дерево* – структура розташування директорій на сервері; *камінь* – процесор, виготовлений на

кремнієвій основі); *кишеня* – кеш-буфер (cash buffer); *стерти* – знищити (файл, програму), *метр* – 1 мегабайт; *гектар* – 1 гігабайт та ін. Комп'ютерний жаргон виражає певні емоції, які в сухій та лаконічній реальній мережі відтворити майже неможливо. Основним джерелом формування комп'ютерного жаргону є англійська мова, за допомогою якої формується міжнародна термінологія. Значення міжнародних термінів добре відоме в міжнародній науковій спільноті, що значно оптимізує наукове спілкування і прискорює розвиток української науки. Міжнародні терміни легко класифікуються й поєднуються між собою та з українськими терміноелементами. Наприклад, *геймер* – англійська основа *game* (*гра*) з додаванням іменникового суфікса *-er*, що означає людину, яка виконує певні дії (грає в комп'ютерні ігри – гравець) [1, с. 69]; *відюха* – система Windows, суфікс *-ух(а)*, *-юх(а)* залежно від ситуації надає експресії згрубілості, зневаги або іронії; *залогінитись* – зареєструватися в системі, до англійської основи *log(-) in* – вхід у систему – приєднано префікс початку чи завершення дії *за-* та дієслівний суфікс *-и-* тощо. Український комп'ютерний жаргон, похідний від комп'ютерних термінів і жаргонних слів англійської мови, характеризує велика варіативність форм [1, с. 69-71]. Йому властива жартівливо-іронічна, негативна оцінка. Поширений спосіб творення комп'ютерного жаргону – це трансформація певного терміна. Трансформаційний метод – різновид лінгвістичного дослідження, що формулює правила перетворень (трансформацій) для різних синтаксичних одиниць. У комп'ютерному жаргоні широко використовують усічені слова: *комп* (*комп'ютер*), *проги* (*програма*), *вінда* (*програма Windows*), *винт* (*вінчестер*), *мак* (*комп'ютери марки Macintosh*) тощо. Ще одне джерело формування комп'ютерного жаргону – універбація. Наприклад, *материнська плата* – *мать*, *стратегічна гра* – *стратегія*, *рольова гра* – *рольовик*, *струмний принтер* – *струмник* та ін. В українських жаргонізмах важливу роль відіграють звукові асоціації (*клавіатура* – *клава*, *e-mail* – *мило* та ін.). У появі таких слів наявний елемент гри, привабливий для молоді: *квакати* – грати в комп'ютерну гру «Quake», англійське дієслово *crack* (розколювати) перетворюється на *крекнути* (або в жартівливому вигляді крякнути), а *hack* (розбивати) – *хакнути*, програми для зламування отримали жартівливу назву *крякалки* тощо. Зазвичай вимова слова відповідає або англійському прочитанню, або його українській транслітерації. Транслітерація завдяки своїй універсальності має велике практичне значення для міжнародних контактів, використовується як прийом перекладу маловідомої графічної системи на більш зрозумілу. Деякі слова аналізованої лексичної системи запозичені з жаргонів інших професійних груп і термінологічних систем. Наприклад, *чайник* (недосвідчений програміст), *білка*, *білочка* (спонтанне перевантаження комп'ютера з невідомих причин); з медичної термінології: *аборт* – аварійне завершення програми, *вірус* – деструктивна програма, що проникає в систему без відома користувача, *реаніматор* – фахівець із «живлення» обчислювальної машини, що раптово відключилася та ін. Елементи злочинського аргю іноді потрапляють до комп'ютерного жаргону. Наприклад, *макрушик* – програміст, що використовує мову програмування «макроасемблер», у злочинському аргю – *мокрушиник*. Говорячи про функціонування аргю, Ю. Шерех (Шевельов) зазначав: «Таємне в своїй настанові, аргю, одначе, згодом шириться на

міські низи взагалі. Окремі арготизми часто переймають робітники й школярі, і так вони продираються в мову тих, хто загалом говорить літературною мовою. Цьому сприяє забороненість, афективність арготизмів. Арготизми, втрачаючи свій злочинсько-таємничий характер і стаючи мовою міських низів (т.зв. сленг), виявляють велику живучість...» [3, с. 52]. Професійні жаргони не становлять чіткої системи, а терміни є систематизованими (кодифікованими) назвами понять. Психологічною основою виникнення жаргонізмів у певних групах носіїв мови є їх бажання бути дотепними, прагнення вразити співрозмовників свіжістю та яскравістю висловлювання тощо. Жаргонні слова не тільки мандрують із жаргону в жаргон, але досить часто проникають, як ми вже зазначали, і у звичайну розмовну мову. Комп'ютерні ігри спричинили появу нових слів, суміші англійського жаргону із специфічними назвами віртуальних світів. Пересічному «*думеру*» чи «*квакеру*» важко буде зрозуміти «*едвенчера*», якщо вони будуть спілкуватися «своєю» мовою (думер – гравець у гру-бойовик Doom – смерть, квакер – гравець у Quake – землетрус, едвенчер – гравець в Adventure – пригоди). Для більшості жаргонних систем продуктивним є спосіб метафоризації. Метафоричне перенесення значень слів загальноживаної лексики в комп'ютерному жаргоні здійснюється за: а) подібністю форми; б) подібністю розташування; в) подібністю функції [1, с. 70]. Нових значень у комп'ютерному жаргоні набуло багато українських дієслів та іменників. Наприклад, *зависнути* (припинити відповідати на команди), перекачати, злити (переписати інформацію), *тачка* (комп'ютер), *дерево* (структура розташування директорій на сервері) та ін. Метонімія є менш продуктивним способом порівняно з метафоричним перенесенням значень загальноживаних слів. Наприклад, *камінь* (процесор, що виготовлено на основі кремнію), *огризок* (комп'ютер фірми Макінтош, символом якої є яблуко) тощо. Програмісти створили фразеологічні звороти, пов'язані з їхньою професією: *трипальцевий салют* («вихід трьома пальцями») – перезавантаження комп'ютера одночасним натисканням клавіш Ctrl-Alt-Del, *мама рідна* – основна (або материнська) плата ПК, *Вася Пупкін* – зазвичай так називають себе, коли не хочуть розголошувати свого імені в чатах, тощо.

Отже, мовець використовує у своєму мовленні жаргонні слова й вирази як засіб виразності, експресивності. Комп'ютерний жаргон – це динамічна система, яка активно розвивається, що зумовлено надзвичайно швидким прогресом комп'ютерних технологій. Особливістю професійних жаргонізмів є відсутність системності в їх функціонуванні, лаконічна образність, здатність до проникнення в інші професійні лексичні системи, у побутове розмовне мовлення [1, с. 71].

Список використаних джерел

1. Товстенко В.Р. Особливості використання економічних термінів у різних стилях мови. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 8. Філологічні науки (мовознавство). Вип. 5. 2013. С. 168-176.
2. Товстенко В.Р. Сучасна українська економічна терміносистема як компонент наукової картини світу. // Лінгвосвіт сучасної фахової комунікації: монографія [Електронний ресурс] / Колеснікова І., Краснопольська Н., Малевич Л.,

Товстенко В., Ярошевич І.; упоряд. Л. Козловська. Київ. КНЕУ, 2022. 200 с. – С. 101-151.

3. Шерех Ю. Нарис сучасної української літературної мови. Мюнхен: Вид-во «Молоде життя», 1951. 402 с.

Секція 3

ТРЕНДИ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМУ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Бородіца С.В.

кандидат філологічних наук

доцент кафедри української та зарубіжної літератур і методик їх навчання

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

ІСТОРИЧНА ПРОЗА О. НАЗРУКА В КОНТЕКСТІ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

***Анотація.** У статті простежено процес формування О. Назарука-повістяра, котрий шукав і віднаходив оригінальні прийоми і форми оповіді, жанрово збагачуючи українську історичну повість, що в його творчості набувала масштабності та багатопроBLEMНОСТІ; окреслено національні ознаки історичних повістей митця: монтажність, ускладнена нарація, елементи умовності і фантастики, оніричні образи, метафорика, символіка, прийом контрасту та ін., що засвідчили складний процес формування західноукраїнського історичного роману першої половини ХХ століття.*

***Ключові слова:** історична повість, художньо-історична повість, історіософська концепція, україноцентричність, публіцистичність.*

Постановка проблеми. Початок ХХ століття в західноукраїнській літературі – період напружених стильових та композиційних пошуків митців у прозових жанрах. Повістева проза відкривала широкі можливості для художнього синтезу доби. Тому в західноукраїнській прозі 20-30-х років ХХ століття нові творчі принципи в зображенні реальності та історії отримують поглиблену розробку і розвиток, втілюючись у творах більшої епічної форми, на означення яких часто використовувався термін «повість» («Карпатська ніч» М. Ірчана, «Мати», «Молочне божевілля» С. Тудора, «Перші стежі», «Дві сестри» О. Бабія, «Великий гетьман» Ф. Дудка, «Перемога» А. Крушельницького, «На уходах» А. Чайковського, «Пригоди запорізьких скитальців» В. Будзиновського, «Іду на вас», «Ідоли падають» Ю. Опільського та ін.). Тогочасна історична проза творила «єдиний «гіпертекст», у якому твори більшої й меншої художньої вартості поєднувалися спільними ідейними домінантами, історіософськими концепціями, спробами дати ідеал вольової людини» [3, с. 122]. У ньому достойне місце займає історична проза О. Назарука – письменника, публіциста, політичного та громадського діяча, редактора, адвоката. Він ввійшов в українське письменство в перші десятиліття ХХ століття. Його наполегливі пошуки нових тематичних і стильових параметрів засвідчують непересічний талант автора. Так, у некролозі «Д-р Осип Назарук. Посмертна згадка», опублікованому в «Краківських вістях»

7 квітня 1940 року було наголошено: «Незвичайному темпераментові інтелекту покійного треба приписати і те, що Він не вагався підійматись такого важкого завдання як писання історичних повістей. Лишив по собі крім преміованого «Ярослава Осмомисла» ще й «Роксоляну». Оба ці твори замітні тим, що в них переважає не сила поетичної творчості, не уява й полет, але саме інтелект. Ці повісти роблять вражіння не творів, але муравлиної, впертої, силою волі собі накиненої історично-белетристичної праці» [2]. Така характеристика засвідчує високий художній рівень українського неоромантизму першої половини ХХ століття, зокрема прозового доробку автора. Відтак історичні повісті О. Назарука потребують всебічного дослідження як з огляду на концептуальність, так і формальні ознаки.

Аналіз останніх джерел чи публікацій. Історична проза О. Назарука довгий час була заборонена і вилючена з українського літературного процесу ХХ століття. Окремі аспекти прозової творчості О. Назарука в українському літературознавстві окреслили С. Андрусів, З. Величко, В. Качкан, Б. Мельничук, Л. Сніцарчук, М. Федунь, А. Шпиталь та ін. Усі вони наголошують, що історичні повісті митця – україноцентричні, бо в їх основі – історія, спадкоємність, лад, родина. Постать О. Назарука цікавила більшою мірою істориків (О. Беген, Л. Бурачок, У. Кошетар, О. Купчинський, І. Лисяк-Рудницький, І. Мельник, М. Швагуляк та ін.), котрі доводять, що саме громадсько-політична діяльність та праця журналіста забезпечили йому визнання. Проте, вважаємо, його художня творчість заслуговує на окреме дослідження, яке, на жаль, у літературознавчій науці сьогодні відсутнє.

Виклад основного матеріалу дослідження. О. Назарук творив у складний, передусім морально, післявоєнний період, коли національно свідомі українці гостро переживали окупацію Галичини Польщею, поширення в краї прорадянських настроїв, «пацифікацію» польської влади, активізацію діяльності українського націоналістичного підпілля. У травні 1915 року бойова управа Українських січових стрільців запросила О. Назарука «як митця слова, що має створити описи стрілецького життя» (за Н. Осипчук). Саме період співпраці О. Назарука з УСС утвердив його як письменника-публіциста. Збираючи матеріали з історії Українського січового стрілецтва, він досліджував історію виникнення руху та його розвитку на початку Першої світової війни; вивчав військову організацію регулярних стрілецьких частин, аналізував військові операції, здійснені стрільцями, зокрема битви на Маківці та під Болеховом; досліджував побут та духовне життя стрільців. У результаті побачили світ такі історичні праці, як «З кривавого шляху Українських січових стрільців», «Слідами Українських січових стрільців», «Над Золотою Липою». Як стверджував О. Назарук, управа УСС поставила собі за мету «зорганізувати і здисциплінувати великий український нарід на цілій кулі земній» і підготувати його до створення держави [5, с. 9]. Він переконував, що ідеалом усіх українців має бути єдина Українська держава з сильною армією. Таким чином, переймаючись болями та стражданнями нації, О. Назарук міцно стояв на державницьких позиціях. І їх намагався майстерно втілити у своїх художніх і публіцистичних творах.

О. Назарук – автор історичних оповідань і повістей «Проти орд Джінгісхана» (1921), «Князь Ярослав Осмомисл» (1918), «Роксоляна» (1930), інсценізованої на Українському радіо 1991 року; прозової збірки «Суд Олекси Довбуша» (1919), політичного есе «Рік на Великій Україні» (1920), дорожніх репортажів, публіцистичних статей та спогадів «Слідами УСС» (1916). Головне завдання як митця автор вбачав у потребі збудити патріотичні почуття підрастаючого покоління, закликати до молоді любити свою Батьківщину, бути розважливою, працювати над своєю освітою.

Погляд письменника неодноразово зупинявся на яскравих постатях української минувшини. Першою була надрукована у 1918 році «українська повість з 12-го століття у двох частинах» «Князь Ярослав Осмомисл». Товариство «Просвіта» за цю книгу нагородило автора престижною Михайловою премією. А літературні критики відгукнулися на цю книжку по-різному. Полеміка між ними не вщухала кілька років. Натомість читачі дуже активно купували повість, її навіть вивчали у галицьких школах. У цей період О. Назарук написав ще дві повісті – «Проти орд Джінгісхана» і «Роксоляна», однак видати їх не вдалося: завадив буревій політичних і воєнних подій, що охопив Україну.

Читаючи цю невелику художню спадщину митця, виділяємо низку ознак, що визначають своєрідність його творчої манери: 1) як ідеолог католицизму і гетьманства, О. Назарук стояв на засадах християнського консерватизму: будь-яке відхилення від Божих законів існування, передусім нехтування родиною і роллю жінки в ній «доводить ... до передчасної смерті навіть наймогутніші народи і культури» [4, с. 10-11]. Саме християнський світогляд є фундаментом для доброго виховання нації, в тому числі для дієвої української армії; 2) моральними маркерами його авторського мислення є засадничі загальнолюдські цінності – висока моральність, віра в Бога, родинність, патріотизм, громадська активність. Вони, на його думку, – запорука збереження нації, духовного поступу українського народу. Відтак першорядного значення О. Назарук надавав вихованню української молоді, що мало б відбуватися паралельно у двох площинах: особисто-родинній і громадській. З цією метою письменник запропонував такі конкретні виховні заходи: не критикувати молодь, бо вони максималісти, чого позбуваються у процесі набуття життєвого досвіду; читання мемуарів, так званих «споминів різних діячів минулого», оскільки вважав, що вони, з одного боку, забезпечують тяглість досвіду і культури нації, з іншого – застерігають наступників від ймовірних помилок та історичних катастроф; читання красного письменства: розуміння О. Назаруком завдань і змісту художньої літератури позначене впливом радикального католицизму і філософії традиціоналізму. У цьому контексті він надавав перевагу «аполонівському» началу художніх творів: простоті, змістовому наповненню, дидактичності з мінімальною увагою до їх естетичної вартості. Тому трактував літературу винятково під кутом утилітарним – наскільки корисною-шкідливою вона може бути для юної душі, чи не буде молодь «згіршена» ідеями атеїзму, анархічності, песимізму, декадентства, розпусти і т.д. Такими «позитивними» письменниками називав О. Кобилянську, І. Нечуя-Левицького, О. Маковея, Л. Мартовича, В. Стефаника, І. Франка, Г. Хоткевича. Українська поезія

представлена, на думку автора, талановитими іменами Лесі Українки, Олександра Олеся, Павла Тичини, Василя Пачовського. Більшість інших письменників, як вважав, – «дрібнота, не варта й уваги».

Зрозуміло, що О. Назарук прагнув змінити таку неоднозначну ситуацію в українській літературі, яка нічого повчального молодій людині не давала. Тому і зважився на власні літературні спроби: історичну белетристику «Роксоляна» (1930), «Князь Ярослав Осмомисл» (1918), «Проти орд Чингізхана» (1921), яка має свого читача й сьогодні. Цю ж думку увиразнила Стефанія Андрусів: «За наявності кризи національної ідентичності, загрози втрати самототожності нації, а з нею і самототожності її літератури, митець, письменник, як міф-ритуал, як шаман-жрець, намагається усунути цю кризу, відновити й оновити національний мезокосм, космо-психо-логос, і водночас він сам є продуктом і віддзеркаленням цієї кризи» [1, с. 45].

Висновки з проведеного дослідження. Художня самотутність прозової творчості О. Назарука заґрунтована в художні, ідеологічні, національні традиції української історичної прози XIX століття. «Князь Ярослав Осмомисл», «Проти орд Джінгісхана», «Суд Олекси Довбуша», «Роксоляна» – історичні повісті, точніше художньо-історичні повісті, де історичний факт й авторський вимисел розподілені більш-менш порівну. Це дозволило простежити еволюцію художнього стилю письменника, котрий постійно шукав нові форми для художньої реалізації складної історичної доби та власного життєвого досвіду.

Список використаних джерел

1. Андрусів С.М. Модус національної ідентичності: Львівський текст 30-х років XX ст.: монографія. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка; Тернопіль: Джура, 2000. 340 с.
2. Д-р Осип Назарук. Посмертна згадка. *Краківські вісті*. 1940. 7 квітня. URL: <https://zbruc.eu/node/35115>.
3. Мафтин Н. Західноукраїнська та еміграційна проза 20-30-х років XX століття: Парадигма реконквісти: монографія. Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2008. 356 с.
4. Назарук О. Галичина й велика Україна: Трактат присвячений українським жінкам і військовим. Львів, 1936. 156 с.
5. Осипчук Н. Життя, яскравіше за роман: Історія автора «Роксоляни» та організатора пресової квартири УСС Осипа Назарука. *Україна молода*. 2020. №031. 7 квітня. С. 9.

Воробйова Ж.Ю.

старший викладач кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ІНТЕГРАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ ДО ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ. ДОСВІД ДЛЯ УКРАЇНИ

Анотація. Стаття присвячена науково-теоретичному обґрунтуванню тенденцій розвитку системи підготовки педагогічних кадрів Франції з метою можливого використання у системі педагогічної освіти в Україні. Досліджено модернізацію змісту, форм та методів професійної підготовки педагогічних кадрів у Франції. З'ясовано теоретико-методичні принципи побудови навчальних планів і програм у системі педагогічної освіти Франції; схарактеризовано зміст психолого-педагогічної підготовки в умовах реформування педагогічної освіти; виявлено подібне й відмінне в розвитку систем підготовки педагогічних кадрів у Франції й Україні та обґрунтовано і розроблено науково-методичні рекомендації щодо можливостей творчого використання прогресивних ідей французького досвіду в системі педагогічної підготовки в Україні.

Ключові слова: інформаційні технології, комунікаційні технології, зміни, розвиток, інноваційні засоби, тенденція удосконалення, професіоналізації освіти, моделі реформ.

Abstract. The article is focused on the status and prospects of innovative processes of application of open educational resources in the systems of higher education in France and in Ukraine. Analysis of data proved that high productivity of best practices in high education has enabled France to transform imperfect system of base open educational resources into modern sector of higher professional programs and for building accessible educational environment for high school in regards to the standards of the best examples of the European Union models.

Key words: distance learning technologies, open educational resources, changes, development, improvement, computer literacy, tendency of professionalization of education, models of reforms.

Основними тенденціями розвитку системи підготовки педагогічних кадрів у Франції на сучасному етапі є: входження педагогічної освіти в систему вищої; диверсифікація підготовки педагогічних кадрів; фундаменталізація педагогічної освіти, що забезпечується посиленням теоретичної і практичної складових психолого-педагогічної підготовки французьких вчителів, залученням студентів до науково-дослідної роботи, підвищенням рівня їх методологічної культури; покращання якості педагогічної освіти шляхом модернізації її змісту, здійсненням компетентісного підходу в професійній підготовці майбутніх вчителів; гуманізація освіти; комп'ютеризація освітньої галузі; зростання престижу професії педагога, що зумовлено суттєвими змінами у статусі педагогічних працівників; взаємодія університетів і соціальних партнерів; децентралізація управління освітньою галуззю; удосконалення професійного відбору на педагогічну діяльність; євроінтеграція вищої освіти, мета якої полягає у створенні єдиного європейського освітнього простору шляхом упровадження загальноєвропейських стандартів підготовки фахівців із вищою освітою, зокрема педагогічною (Болонський процес). Інтеграція педагогічної освіти Франції до загальноєвропейського освітнього простору здійснюється шляхом упровадження транс'європейських освітніх програм з перспективою їх пролонгації: Сократ, Леонардо да Вінчі, Темпус, Європас та ін. Ці програми зорієнтовані на проектування єдиних європейських

стандартів підготовки спеціалістів із вищою освітою і передусім – працівників освітньої галузі. Вищезазначені програми та ратифікація Плану дій (Plan d'Actions de la Mobilit, PAM) (2000 р.) спрямовані на сприяння мобільності студентсько-викладацького складу з метою конвергенції освітніх систем, вивчення педагогічного досвіду та співпрацю. На сучасному етапі організація підготовки педагогічного персоналу для масової школи передбачає п'ятирічне навчання на базі ступеня «бакалавр»: 3 роки в університеті, де майбутні вчителі проходять академічну підготовку з дисциплін спеціально-предметного та загальноосвітнього компонентів; 2 роки в Університетських інститутах підготовки вчителів (УІПВ), де здобувають професійно-педагогічну освіту. Зміст підготовки педагогів I і II ступеня включає такі компоненти: загальноосвітній, спеціально-предметний, психолого-педагогічний. До загальноосвітнього компонента входить цикл дисциплін суспільно-політичного та культурно-освітнього спрямування. Спеціально-предметний компонент передбачає вивчення дисциплін зі спеціальності (для вчителів I ступеня – полівалентна підготовка) з урахуванням дидактичних та методичних вимог, що свідчить про компетентнісний підхід у підготовці педагогічних кадрів. Психолого-педагогічний компонент поділяється на теоретичні дисципліни психолого-педагогічного циклу і педагогічну практику в школі та на підприємстві (для викладачів професійних і технологічних ліцеїв) [1, с. 231]. У Франції, починаючи з кінця 80-х рр., з огляду на те, що школа є соціальним інститутом, спостерігається тенденція до «соціологізації» психолого-педагогічних дисциплін. Останнім часом відбувається суттєве збільшення терміну педагогічного стажування: для вчителів I ступеня – 23 тижні, для викладачів II ступеня – 32 тижні. Наближення педагогічної освіти до потреб школи визначається шляхом збалансування теоретичної і практичної підготовки для вчителів масової школи. Нині педагогічна практика розглядається як засіб апробації теоретичних знань майбутніх фахівців та важлива ланка у професійно-педагогічній підготовці педагога. Організація підготовки викладачів III ступеня (для університетів, Великих шкіл, науково-дослідних закладів) передбачає багатоступеневу освіту в університеті на базі бакалаврата і здійснюється як за традиційною системою: 2 роки навчання – диплом про загальну університетську освіту (ДЗУО) (Diplme d'études universitaires gnrals, DEUG), 1 рік навчання – диплом ліценціата (Licence), 1 рік навчання – диплом метризи (Matriise), 1 рік навчання – диплом про поглиблену вищу освіту (ДПО) (Diplme d'études approfondies, DEA), 3 роки навчання – ступінь доктора наук (Doctorat), так і за новою європейською системою з органіграмою LMD – ліценціат, мастер, доктор (Bac+3, Bac+5, Bac+8): 3 роки навчання – ступінь ліценціата (Licence), 2 роки навчання – ступінь мастера (Master), 3 роки навчання – ступінь доктора наук (Doctorat). Зміст підготовки викладачів III ступеня включає теоретико-методологічні курси загальноосвітнього та спеціально-предметного компонентів і зорієнтований на науково-дослідну діяльність. Перевага надається самостійній роботі студентів.

Оцінювання студентів-майбутніх педагогів усіх категорій здійснюється як за традиційною 20-бальною шкалою, так і за модульно-рейтинговою системою. Остання передбачає застосування трансферної системи перезарахування кредитів

(ECTS). Існує тенденція до переходу на європейську систему оцінювання. Результати досліджень свідчать, що «освітньо-кваліфікаційні рівні педагогів визначаються ступеневою освітою» [4, с. 107]. Так, освітньо-кваліфікаційний рівень викладача III ступеня університету базується на університетській ступеневій підготовці: ліценціат, мастер, доктор; освітньо-кваліфікаційний рівень педагогів I та II ступенів масової школи визначається здобуттям диплома випускника УППВ на базі трирічної університетської підготовки (диплом ліценціата). Порівняльний аналіз організації, змісту, форм і методів підготовки педагогічних кадрів у Франції та в Україні у другій половині XX – на початку XXI століття дає змогу виокремити подібне й відмінне у розвитку педагогічної освіти цих країн та визначити можливості впровадження прогресивних ідей французького досвіду в систему педагогічної освіти в Україні. На сучасному етапі соціальне замовлення України щодо професійної освіти майбутніх педагогів актуалізує сутнісний зміст педагогічної освіти, її практичний характер, зорієнтований насамперед на оволодіння спеціалістом практичними вміннями й навичками організації навчально-виховного процесу [2, с. 447]. Відповідно до цього контексту цікавим є досвід Франції з організації підготовки майбутніх педагогів у найпрестижніших національних навчальних закладах, зокрема Університетських інститутах підготовки вчителів. Педагогічна освіта спрямовується на раціональне співвідношення теорії й практики підготовки, на поєднання діяльнісного та особистісного підходів, що є доцільним і заслуговує на детальне вивчення українськими фахівцями педагогічної освіти досвіду з організації моделей, форм, методів підготовки педагогічних кадрів у Франції. На основі аналізу подібного й відмінного щодо складових змісту підготовки педагогічних кадрів в Україні і Франції зазначено, що «у французькій системі підготовки вчителів дидактика є складовою спеціально-предметного компонента, а в українській – психолого-педагогічного» [4, с. 105].

Узагальнення й обґрунтування, зазначені в статті, дають можливість сформулювати рекомендації щодо підготовки педагогічних кадрів в Україні й визначити можливості творчого впровадження прогресивних ідей французького досвіду у вітчизняну систему педагогічної освіти:

- раціональне поєднання теоретичної і практичної складових підготовки педагогічних кадрів;

- децентралізація управління системою педагогічної освіти має ґрунтуватися на активній участі у виробленні освітньої політики представників регіонів і великих міст, де розташовані вищі педагогічні заклади освіти, що сприятиме диверсифікації джерел фінансування;

- сприяння співпраці університетів із соціальними партнерами, які зацікавлені в інноваційному розвитку нових технологій. Їх фінансова підтримка може використовуватися з метою проведення наукових досліджень, що стимулюватиме оновлення змісту освіти;

- створення «літніх університетів» як однієї з форм післядипломної неперервної освіти вчителів;

– сприяння розвитку і пролонгації транс'європейських програм, зорієнтованих на мобільність вчителів, викладачів, студентів вищих педагогічних закладів освіти з метою вивчення і творчого використання передового педагогічного досвіду;

– сприяння пошуку вищих педагогічних закладів-партнерів за кордоном – найоптимальнішому крокові на початковому етапі інтеграції вітчизняної системи педагогічної освіти до спільного європейського простору вищої освіти.

Досліджуючи процеси становлення і розвитку педагогічної освіти в інших країнах, з'ясовано, що «її розвиток відбувався завдяки обміну інформацією, яка сприяла збагаченню власного досвіду» [4, с. 106]. З огляду на це припускаємо, що вивчення досвіду професійно-педагогічної підготовки вчителів у Франції матиме позитивний вплив на розвиток педагогічної освіти в Україні. Результати досліджень [3; 6] дають підстави стверджувати, що сукупність одержаних наукових висновків і практичних рекомендацій мають важливе значення для подальшого розвитку теорії та історії педагогіки і можуть бути використані у підготовці педагогічних кадрів в Україні з урахуванням особливостей вітчизняної системи освіти.

Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2007. – 616 с.
2. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання-Прес, 2008. – 447 с.
3. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002202/220241E.pdf>.
4. Лащихіна В.П. Шлях до євроінтеграції: модульно-рейтингова система оцінки успішності студентів / Лащихіна В. П. // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць. / за заг. ред. М. Б. Євтуха – К.: КНЛУ, 2006. – Вип. 30. – С. 105-108.
5. Лащихіна В.П. Науково-методичні рекомендації щодо використання досвіду підготовки педагогічних кадрів у системі вищої освіти Франції: [наук.-метод. рек.] / Лащихіна Віталіна Петрівна. – К.: УкрІНТЕІ, 2009. – 44 с.
6. Key data on Education in Europe. 2020, 2021, 2022.

Гавриш М.М.

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Кудінов В.А.

старший викладач кафедри німецької мови
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

НЕБО В УКРАЇНОМОВНІЙ ТА НІМЕЦЬКОМОВНІЙ КАРТИНАХ СВІТУ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Анотація. Стаття присвячена особливостям переосмислення носіями української та німецької мов лексеми «небо» як компонента у складі фразеологічних одиниць з метою з'ясування особливостей сприйняття/пізнання неба як природного явища представниками зазначених етносів. Проаналізовано семантичні та структурні характеристики чотирнадцяти найбільш активно вживаних в обох мовах фразеологізмів з компонентом «небо» та на цій основі з'ясовано

спільні і відмінні риси у трактуванні небесної сфери українським та німецьким народами, що є корисною інформацією для кращого взаєморозуміння та успішної міжкультурної комунікації.

Ключові слова: мовна картина світу, фразеологічна одиниця, фразеологічне значення, міжкультурна комунікація.

Abstrakt. *Der Beitrag beschäftigt sich mit Besonderheiten der semantischen Übertragung des Wortes «Himmel» als einer phraseologischen Komponente von den Trägern der ukrainischen und der deutschen Sprache mit dem Ziel, die Besonderheiten der Auffassung des Himmels als einer Naturerscheinung von den Vertretern der genannten Ethnien zu klären. Semantische und strukturelle Eigenschaften von vierzehn in beiden Sprachen am häufigsten gebrauchten Phraseologismen mit der Komponente «Himmel» sind analysiert und auf dieser Grundlage Schlussfolgerungen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Deutung des Himmels von dem ukrainischen und dem deutschen Volk gezogen, was nützliches Wissen für eine bessere Völkerverständigung und eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation ist.*

Schlüsselwörter: sprachliches Weltbild, Phraseologismus, phraseologische Bedeutung, interkulturelle Kommunikation.

«З Богом я розмовляю іспанською, з жінками – італійською, з чоловіками – французькою, а зі своїм конем – німецькою» [4] – ці слова імператора Священної Римської імперії Карла V, датовані шістнадцятим століттям, влучно і переконливо доводять неоднорідність світосприйняття різними етносами/народами, що, як наслідок, безпосередньо відбивається у їхніх мовах, і насамперед у лексичному складі мов. Іншими словами, мова кожного народу – це відображення його ставлення до предметів і явищ навколишнього світу, його соціальних цінностей і традицій, значущих сфер його діяльності, специфіки його історичного розвитку, тобто «кожна мова – це рефлексія нашого життя» («... *jede Sprache ist ein Spiegelbild unseres Lebens*» [5, с. 31].

Таке розуміння сутності мови дозволяє тлумачити її як проєкцію етноспільноти на власне національне становлення, власні соціально-культурні надбання та запозичення, власний досвід суспільного розвитку та її різноаспектні взаємозв'язки з іншими народами. Як відомо, мовні засоби певного етносу у своїй цілісності та усіх проявах їхньої реалізації у лінгвістиці прийнято називати *мовною картиною світу* цього етносу.

Логічний висновок висловлених міркувань полягає в тому, що вивчення та знання характерних особливостей мовних картин світу різних етносів дозволяє краще пізнати та зрозуміти національну самосвідомість, національний менталітет відповідної мовної спільноти, що, в свою чергу, є суттєвим чинником успішної *міжкультурної комунікації*, адже усвідомлення національного характеру співрозмовника іншої культури є важливою передумовою адекватної реакції на його мовленнєву поведінку і, таким чином, уникнення міжкультурних непорозумінь.

Зазначені положення стали стимулом для пропонованого дослідження, яке:

– присвячене аналізу семантичної трансформації лексеми «небо» у фразеологічних одиницях (далі ФО) української та німецької мов і

– має на меті встановити спільні та відмінні риси переосмислення названої лексеми у порівнюваних мовах та визначити таким чином особливості сприйняття та трактування носіями обох мов неба як природного об'єктивного явища та

своєрідність його впливу на формування україномовної та німецькомовної картин світу.

Предмет дослідження:

– сфокусовано на фразеологізми тому, що головним джерелом їхнього виникнення та пріоритетною сферою їхнього поширення є розмовна мова, тобто вони є результатом «образного переосмислення дійсності, яке ґрунтується на історично-культурному досвіді мовців, котрі належать до певного етносу. Цей досвід є проявом національного менталітету, національної самосвідомості відповідного мовного колективу.» [1, с. 204];

– обмежено чотирнадцятьма найпоширенішими в обох мовах ФО з компонентом «небо» [2; 3; 6], що є першим (початковим) кроком більш ширшого й глибокого вивчення зазначеної проблематики.

Фразеологізмів з *однаковою чи подібною семантичною трансформацією* лексеми «небо» в українській та німецькій мовах небагато, тому нижче наведено усі ідентифіковані нами випадки:

1. Стан небувалого піднесення, найвищої радості та щастя передають сталі вирази *бути на сьомому небі* та *im siebten Himmel sein / schweben*. Безсумнівно, що в обох мовах зазначені сталі вирази походять від трактування Аристотелем неба як структури із семи кришталевих півкуль, сьома з яких є найвищою, тому логічно, що уявлення про перебування на сьомому (найвищому) небі – це відчуття перебування на вершині щастя.

2. Релігійними переконаннями про те, що після смерті душа людини повертається до Бога на небо, обумовлено виникнення фразеологізмів *іти / ніти на небо* та *in den Himmel kommen*, які мають значення «вмирати» та відображають сподівання на перехід у кращий, потойбічний світ.

3. Ще одне спільне «бачення» неба обома етносами матеріалізовано у фразеологічних висловах як *грім серед ясного неба* та *(wie) ein Blitz aus heiterem Himmel*, які вживаються для висловлення думки про те, що щось (часто неприємне) сталось дуже вже несподівано і нелогічно. Однак, фразеологічні образи зазначених ФО мають і певну відмінність: «символом» несподіваності / нелогічності в українській мові є грім, а в німецькій мові – це блискавка.

4. Аналогічним у носіїв обох мов залишається і уявлення про те, що досягнення планованого результату, успіху, бажаної мети потребує відповідних (фізичних та розумових) зусиль, що, в свою чергу, знайшло своє мовне втілення у фразеологічному образі того, що з неба просто так нічого не падає: *Само не впаде з неба, а постаратися треба* та *etwas fällt nicht einfach vom Himmel*. В німецькій мові вживаною є також варіація / конкретизація цієї ФО, а саме: *Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen*.

З іншого ж боку, в українській мові існує дві ФО, значення яких прямопротилежне змісту наведених вище сталих виразів і засвідчує, як це буває в житті, що певні речі можуть вдаватися дуже легко, без особливих зусиль, є, так би мовити, дарунком Бога і долі: *манна з неба (з небес) падає* та *небо дарувало*. Перша ФО має відоме біблійне походження (історія про перебування євреїв у пустелі), друга, як уявляється, пов'язана з релігійними віруваннями. В німецькій мові певним

відповідником другому фразеологізму є оклик радості *Dich schickt der Himmel!* (ти з'явився / прийшов як раз в правильний момент).

Порівняння інших поширених в обох мовах ФО з лексемою «небо» засвідчує *неоднорідне сприйняття, трактування й переосмислення* небесної сфери у мовних засобах представниками української та німецької націй, що демонструють проаналізовані нижче приклади.

В *україномовній картині світу* висотність неба зумовила такі асоціації та такі семантичні трансформації слова «небо» у складі фразеологізмів:

- мати не зовсім добре розвинені здібності, припускатися помилок у мовленнєвій поведінці: *зірок з неба не хапати* (не відзначатися особливими здібностями, розумом і т.ін.), *як (мов, наче і т.ін.) з неба впасти* (не усвідомлювати того, що зрозуміле для всіх), *попасти (потрапити) пальцем в небо* (сказати щонебудь невлад, недоречно, помилитися у поясненні або визначенні чогось);

- вести бездіяльний, безцільний спосіб життя без користі для людей і суспільства: *коптити небо*;

- усвідомлення невизначено великої відстані від землі до неба стало джерелом утворення двох ФО, одна з яких *перебувати між небом і землею* означає, що людина перебуває у невизначеному, непевному становищі, а друга *як земля і небо* відображає дуже велику різницю, цілковиту протилежність між певними суб'єктами чи об'єктами;

- у сталому виразі *як зірок на небі* фразеологічний образ доповнює компонент «зірки», логічним наслідком чого є відображення численної / дуже великої кількості;

- остання у нашому списку ФО *небо в клітинку* також є прикладом комбінації у фразеологічному образі слова «небо» з додатковим переосмисленим компонентом «клітинка», що у цьому випадку означає тюремні ґрати, а сама ФО вказує на те, що хтось перебуває в ув'язненні, в тюрмі.

Німецькомовна картина світу демонструє у багатьох випадках інше сприйняття та трактування небесного простору німецьким етносом і, як наслідок, має інші фразеологізми з переосмисленими «образними картинками», які відрізняються від тих, що містяться в україномовних сталих виразах.

В німецькій мові фразеологічний компонент «*Himmel*» для висловлення певних емоцій і думок доповнюється, зокрема, такими словами:

- Geige (скрипка): *der Himmel hängt j-m voller Geigen* – хтось є дуже щасливим;

- Hölle (пекло) чи Erde (земна куля): *Himmel und Hölle in Bewegung setzen* або *Himmel und Erde in Bewegung setzen* – обидва фразеологізми мають однакове значення «робити все можливе для досягнення цілі»;

- das Blaue (блакить/голубизна): *j-m das Blaue vom Himmel versprechen* – бездумно обіцяти комусь щось неможливе, тобто давати обіцянки, які завідомо не можуть бути виконані;

- Sterne (зірки): *für j-n Sterne vom Himmel holen (wollen)* – логічно, що бажання дістати для когось зірки з неба (фразеологічний образ цього звороту) означає готовність зробити для когось усе можливе й неможливе, приміром, відштовхуючись від почуття кохання;

– *Löcher* (дірки): *Löcher in den Himmel starren* – якщо хтось своїм твердим і уважним поглядом здатен продірявити небо, то зрозуміло, що такий фразеологічний образ семантизує стан, коли людина нічим не зайнята, відпочиває, можливо й нудьгує, і в повному спокої дає вільний політ своїм думкам. З часом ця ФО стала двозначною і вживається зараз також для позначення стану, коли людина повністю занурилася у свої думки та не реагує на звертання чи інші навколишні подразники.

Інші фразеологізми з компонентом «*Himmel*», для яких теж характерна висока частотність вживання, містять у своєму складі лише одне дієслово, яке відіграє суттєву роль як фактор, що визначає специфіку семантичної трансформації:

– *etw. schreit zum Himmel* – сприйняття поганого становища справ, яке не відповідає очікуванням чи загальноприйнятим нормам, як надзвичайно серйозного/драматичного і несправедливого;

– *etw. stinkt zum Himmel* – перше значення наведеного фразеологізму, а саме «мати/виділяти страшенно неприємний запах; забруднювати повітря», обумовлює дієслово «*stinken*» (смердіти). Друге ж, більш пізніше значення з давальним чи прийменниковим додатком у складі ФО (*etw. stinkt jemandem / für jemanden zum Himmel*) говорить про те, що мовцем щось сприймається надзвичайно обурливо та огидно і тому він вимагає інших, справедливих дій / підходів.

– *j-n in den Himmel loben* – дієслово «*loben*» (хвалити), як і у попередньому прикладі, тут фактично зберігає свою первісну семантику, що підтверджує цілісне значення цієї ФО: когось чи щось надмірно хвалити, ідеалізувати.

Узагальнюючи особливості вживання та переосмислення компонента «небо» у складі поширених фразеологізмів у німецькомовній та україномовній картинах світу, можна констатувати таке:

1. Для німецькомовного етносу якості небесного простору стали основою для переосмислення та відображення у фразеологічних образах таких чотирьох сфер: особисті (емоційні) почуття – *im siebten Himmel sein* (6 ФО), (наполегливо/настирливо) працювати – *Himmel und Hölle in Bewegung setzen* (4 ФО), стан людини – *Löcher in den Himmel starren* (2 ФО) та словесні дії – *j-m das Blaue vom Himmel versprechen* (2 ФО).

В україномовній картині світу також функціонують сталі вирази, значення яких передає особисті (емоційні) почуття – *бути на сьомому небі* (але лише 2 ФО), необхідність (наполегливих/настирливих) зусиль – *Само не впаде з неба, а постаратися треба* (але лише 1 ФО), стан людини – *перебувати між небом і землею* (3 ФО) та словесні дії – *попасти пальцем в небо* (1 ФО). Крім цього, семантика україномовних фразеологізмів відображає такі аспекти людського буття: отримання чогось без особливих зусиль – *небо дарувало* (2 ФО), дещо обмежені розумові здібності – *зірок з неба не хапати* (2 ФО), порівняння різних величин – *як земля і небо* (2 ФО) та перебування у в'язниці – *небо в клітинку* (1 ФО).

Таким чином, можна говорити про те, що у порівнянні з німецькомовною картиною світу небо як природне явище знайшло в україномовній картині світу *більш широке переосмислення*, що відбивається у більшій кількості сфер, з якими пов'язана семантична наповненість фразеологізмів з компонентом «небо».

2. Певні міркування щодо асоціативних уявлень обох етносів стосовно неба та їхнього відображення у фразеологічних фондах порівнюваних мов дозволяє висловити і погляд на ті компоненти, які доповнюють слово «небо» у складі ФО та спільно з ним формують фразеологічні образи для передачі того чи іншого значення.

2.1. Розгляд іменникових компонентів свідчить про неоднорідність і різноманітність асоціативних комбінацій щодо сприйняття неба в мовних картинах німецької та української націй.

В проаналізованих фразеологізмах німецької мови поряд з компонентом «небо» вживаються сім іменників: *Geigen* (скрипки + небо – фразеологічний образ передає відчуття великої радості), *Hölle* (пекло + небо – сукупність усього можливого), *das Blaue* (голубизна + небо – неможливі речі), *Löcher* (дірки + небо – стійкий і задумливий погляд), *Sterne* (зірки + небо – готовність зробити все можливе), *kein Meister* (жоден майстер + небо – необхідність докладання зусиль), *Blitz* (грим + ясне небо – несподіваність).

2.2. В україномовній картині світу як доповнення компонента «небо» у фразеологічних образах фігурують шість іменників, але два з них вживаються у двох ФО з різним значенням, чого немає у прикладах з німецькомовної картини світу. Йдеться про слова «зірки» (зірки + небо – а) не відзначатися особливими здібностями та б) численна кількість) та «земля» (земля + небо – а) перебувати у невизначеному становищі та б) величезна різниця). Інші фразеологічні комбінації «небо» утворює з такими компонентами: *манна* (манна + небо – щось дістається без особливих зусиль), *палець* (палець + небо – сказати щось недоречне), *клітинка* (клітинка + небо – перебувати в тюрмі) та *грим* (грим + ясне небо – несподіваність). Зрозуміло, що вказані значення як в українській, так і в німецькій мовах обумовлені і дієсловами, які входять до складу відповідних ФО.

Отже, приблизно однакова кількісна сполучуваність компонента «небо» з іншими словами в складі фразеологізмів доводить, з іншого боку, фактично абсолютно різне асоціативне бачення неба як природного явища представниками українського та німецького етносів.

3. Аналогічну неоднорідність демонструють і дієслова, які у фразеологічних образах з компонентом «небо» відображають предметно-емоційні переосмислення небесної сфери у свідомості носіїв порівнюваних мов. В німецькій мові це 14 дієслів (*hängen, in Bewegung setzen, schreien, versprechen, starren, holen, stinken, loben, schicken, fallen, sein / schweben, kommen*), в українській дещо менше, 11 (*дарувати, понасти / потрапити, коптити, хапати, перебувати, впасти / падати, бути, їти / ніти*), а дієслів з однаковим чи схожим значенням всього 3 (*fallen, sein, kommen – падати, бути, їти / ніти*).

4. Помітні відмінності характерні і в аспекті вираження досліджуваними ФО позитивних, негативних або нейтральних емоційних відтінків. Якщо в німецькій мові переважають сталі вирази з позитивною конотацією (їх 8, приміром, *der Himmel hängt j-m voller Geigen* чи *Dich schickt der Himmel!*), то в українській мові спостерігається приблизна кількісна рівність фразеологізмів з різним конотативним

забарвленням (4-5 у кожній групі: *небо дарувало* (позитивні емоції), *попасти пальцем в небо* (негативні емоції), *як зірок на небі* (нейтральне висловлення)).

Оскільки, як відомо, переважна більшість ФО виникає та вживається у розмовній мові, тобто є продуктом креативності звичайних носіїв мови, то наведені вище спостереження дозволяють говорити про те, небесний простір був і залишається *значущим фактором/явищем* у повсякденному бутті як українського, так і німецького етносів. Але їхні асоціативні уявлення про небо, які знайшли своє відображення у проаналізованих фразеологізмах, мають *суттєві відмінності за усіма розглянутими параметрами*: денотативне значення, конотативні відтінки, додаткові іменникові та дієслівні компоненти.

Отже, україномовна та німецькомовна картини світу засвідчують переважно різні шляхи/способи формування типових уявлень/трактувань про небо представниками україномовної та німецькомовної спільнот, що необхідно враховувати в актах міжкультурної комунікації для уникнення непорозумінь.

Список використаних джерел

1. Гавриш М. Національно-культурний компонент німецької розмовної мови (на матеріалі фразеологізмів «означальне слово + іменник») // Наукові записки. Серія: Філологічні науки. – Вип. 146. – Кіровоград: Видавець Лисенко В.Ф., 2016. – С. 204-209.
2. Словник фразеологізмів з походженням, тлумаченням та прикладами вживання. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: Goroh.pp.ua/Фразеологія/небо.
3. Українські прислів'я, приказки, фразеологізми. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://igral.com/ua/pryslivya-pro/pryslivya-pro-nebo.htm>.
4. Цікаві крилаті вислови і афоризми про мову. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nashamova.net/uk/byuro-perekladiv-tsikavi-tsytaty-pro-movu.php>.
5. Khider, Abbas. Deutsch für alle. Das endgültige Lehrbuch // Abbas Khider. – München, btb Verlag in der Verlagsgruppe Random House GmbH, 2020. – 125 S.
6. Wörterbuch der Redewendungen. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.phrasen.org/tag/himmel>.

Гавриш О.О.

кандидат філологічних наук доцент кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

МІЖКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ОСОБАМИ СТАРШОГО ВІКУ В УМОВАХ ВИМУШЕНОГО ПЕРЕБУВАННЯ ЗА КОРДОНОМ

Анотація. Стаття присвячена проблемі вимушеної інтеграції українських біженців старшого віку в німецьке мультинаціональне суспільство. Підкреслюється важливість цієї групи населення для ринку праці та розвитку соціокультурних відносин в Німеччині. Звертається увага на особливості викладання німецької мови як іноземної українцям старшого віку шляхом створення інтернаціональних груп, що передбачає повне занурення у німецькомовне середовище. Постійні контакти з представниками інших національностей в процесі вивчення німецької мови

сприяють підвищенню мотивації та набуттю українськими слухачами міжкультурної компетенції як основної передумови успішної інтеграції в нові життєві реалії.

Ключові слова: інтеграційна політика, міжкультурна інтеграція, інтернаціональні групи, етнічно гомогенні групи, соціолінгвістичний рівень, міжкультурна компетенція, сенсibilізація, мотивація.

Abstract. The article is dedicated to the problem of forced integration of older Ukrainian refugees into the German multinational society. The importance of this population group for the labor market and the development of socio-cultural relations in Germany is emphasized. Attention is drawn to the peculiarities of teaching German as a foreign language to older Ukrainians by creating international groups, which involves full immersion in the German-speaking environment. Constant contacts with representatives of other nationalities in the process of learning the German language contribute to increasing motivation and the acquisition of intercultural competence by Ukrainian course participants as the main prerequisite for successful integration into new realities of life.

Key words: integration policy, intercultural integration, international groups, ethnically homogeneous groups, sociolinguistic level, intercultural competence, sensitization, motivation.

Кривава війна, яку розв'язала Російська Федерація на території України, призвела до вимушеної міграції значної частини різного за віком цивільного населення як в межах України, так і за кордон, переважно в Європу, через що перед західним суспільством постали нові виклики в соціальному плані, зокрема, як полегшити інтеграцію постраждалих від війни українців в малознайомі для багатьох з них реалії європейського життя, як залучити їх до участі в суспільно-політичному житті країни, яка надала їм тимчасовий притулок, як сприяти максимальному проявленню їхнього інтелектуального потенціалу в нових умовах. Головною засадою успішної інтеграції іноземців за кордоном є **вільне володіння мовою країни перебування**, оскільки саме через мову здійснюється ознайомлення з культурними надбаннями, традиціями та нормами поведінки тієї чи іншої етнічної спільноти.

Однією з найбільш досвідчених країн в плані запровадження успішної інтеграційної політики щодо іноземців уявляється Німеччина, адже ця країна щороку приймає понад 100 000 іноземців; згідно даних Федерального відомства статистики, у 2021 році кожний четвертий мешканець Німеччини (22,3 млн) мав міграційне минуле, в країні було зафіксовано 11,8 млн іноземних громадян, а 131 600 іноземців отримали протягом 2021 року громадянство ФРН [4]. Німеччина має надзвичайно багатий та різноманітний досвід викладання німецької мови як іноземної, в країні широко представлені народні школи (*Volkshochschulen*), у всьому світі успішно працюють представництва Гете-інституту та інші мовні інститути і курси.

Завдяки постійному пошуку найбільш швидких та ефективних шляхів засвоєння німецької мови було розроблено і запроваджено в навчальний процес так звану *Binnendifferenzierung*, згідно якої слухачі будь-якого віку і попереднього рівня володіння мовою мають можливість обирати собі найкращі з їхньої точки зору та досвіду вправи для набуття та тренування своїх мовленнєвих навичок і поступово підвищувати рівень складності тренувальних вправ, уникаючи зайвого стресу і отримуючи в такий спосіб задоволення від навчального процесу [1, с. 3–8].

Важливого значення набуває також процес створення **інтернаціональних груп**, в яких зазвичай викладає носій німецької мови. Завдяки такому методичному

підходу здійснюється **повне занурення у мовне середовище**, розвивається **сенсibilізація по відношенню до інших культур**, представники різних національностей вчать працювати в команді і вживати виключно загальноприйнятую мову – німецьку. Хоча і в даному випадку викладачам доволі часто доводиться докладати певних зусиль щодо стимулювання слухачів розмовляти між собою німецькою мовою, оскільки більшість з них на початковому етапі вивчення німецької мови надає перевагу англійській як основному засобу спілкування зі своїми колегами різних національностей.

Втім, останнім часом, внаслідок істотного збільшення кількості мігрантів, зокрема, біженців з України, методика викладання німецької мови в Німеччині набула певної специфіки, яка дещо суперечить попередньо набутому досвіду викладання німецької мови як іноземної. Через нестачу досвідчених викладачів-носіїв німецької мови до викладання залучають також викладачів серед самих біженців. У зв'язку з цим створюються **етнічно гомогенні групи**, які складаються виключно з українців і в яких викладає український вчитель. Навіть у випадку викладання з боку носія німецької мови українські групи відрізняються помітною національною однорідністю. Звісно, влада прагне зробити все можливе для швидкої інтеграції українців в своє суспільство, щоби зменшити додаткове стресове навантаження на травмовану війною психіку українців, полегшити їхнє працевлаштування, забезпечити можливість здобуття якісної освіти в Німеччині. Проте вивчення мови в межах контактів зі співвітчизниками не сприяє швидкій **міжкультурній інтеграції** і матиме належний ефект хіба що серед школярів та студентів, які зазвичай досить швидко інтегруються в реалії шкільного та університетського життя на Заході.

Решта біженців – працездатне населення молодого та середнього віку і пенсіонери – потребують іншого підходу, який має бути націлений не тільки на вивчення німецької мови, а й на **набуття міжкультурної компетенції**, адже сучасна Німеччина, як свідчить Федеральна статистика, – це досить мультинаціональна країна з огляду на спосіб життя, умови співпраці та загальні цінності. Тому для дорослої аудиторії доцільно створювати інтернаціональні групи, де слухачі, по-перше, будуть змушені спілкуватися між собою виключно німецькою мовою, а, по-друге, матимуть змогу розвивати свою міжкультурну компетентність, що відповідає сучасній концепції неперервної освіти.

Характерно, що на відміну від викладачів-носіїв німецької мови переважна більшість викладачів німецької мови як іноземної з України не мають **досвіду викладання в інтернаціональних групах**, через що використовують в україномовній аудиторії знайомі методичні напрацювання без урахування можливої специфіки створення контакту вчитель-учень на міжкультурному рівні. Такі вчителі почуваються себе комфортніше серед своїх земляків та мешканців колишньої радянської спільноти, активно запроваджують напрацьовані роками моделі поведінки, які не завжди повною мірою відповідають сучасним західним реаліям. З боку інтернаціональної аудиторії також спостерігаються певні упередження щодо викладача німецької мови, який є біженцем з України, не через його методичний та мовний рівні, а насамперед через його неналежну міжкультурну компетентність і

недостатню готовність інтегруватися в динамічне німецьке суспільство. Інтернаціональна аудиторія на мовних курсах дуже швидко реагує на поняття «свій – чужий» і надає перевагу викладачу, який ментально та культурно належить до того суспільства, мову якого викладає.

За попередніми даними, перші українські випускники німецьких мовних курсів, на яких протягом 2022 року викладали вчителі-біженці, виявили певний рівень засвоєння лексики, граматики, фонетики, країнознавства, проте на **соціолінгвістичному рівні** почуваються невпевнено, не можуть налагодити плідний контакт з представниками певної ланки німецького суспільства, потребують послуг перекладача, відчують розчарування у власних можливостях. Через неналежну міжкультурну компетентність досить часто виникають певні непорозуміння з біженцями інших національностей. Особливо це стосується слухачів, які навчалися в етнічно гомогенних групах, адже теоретичне ознайомлення з мультинаціональними традиціями Німеччини останніх років в рамках аудиторних занять не допомагає в подоланні міжнаціональних бар'єрів у побутовому спілкуванні.

У плані інтеграції біженців в німецькомовне середовище на особливу увагу заслуговує навчання німецькій мові людей старшого віку, оскільки вони, на відміну від школярів, студентської молоді, а також молодого працездатного населення, яке поспішає працевлаштуватися, не виявляють належної міжкультурної гнучкості і готовності підлаштувати свій життєвий досвід під нові реалії, надто покладаються на знайомі зразки поведінки, які не завжди знаходять розуміння серед місцевого населення будь-якого віку. Головною причиною нездатності та небажання інтегруватися в західне суспільство слід вважати певну втрату власної соціальної ідентичності; людина зрілого віку відчуває свою національну приналежність, але в соціальному плані не знаходить свого місця в новому суспільстві, бо в переважній більшості випадків розглядає своє життя на чужій території як тимчасове і сподівається якомога швидше повернутися в знайомі умови.

Навіть в рідній країні сучасна людина старшого віку часто соціально та ментально не встигає за стрімкими змінами у суспільстві, спричиненими розвитком інформаційних технологій, відчуває себе осторонь державотворення в політичній, економічній, правовій та культурно-соціальній сферах. Часто до цього додається небажання людей старшого віку вивчати щось нове, виникають недоцільні порівняння актуального суспільного життя з минулим на користь останнього, коли вони були молодшими і розуміли, що відбувається. Крім того, українське суспільство, на відміну, наприклад, від європейського не приділяє належної уваги інтеграції старшого покоління в нові умови життя, нехтує позитивним досвідом, якого набули люди зрілого віку, що призводить до несприйняття особами старшого віку необхідних кроків до модернізації суспільства, навіть до спротиву розвитку. А якщо до цього додати таке соціально-ментальне навантаження, як вимушений виїзд за кордон через військові дії, то немолода людина може безповоротно втратити себе, адже далеко не кожний здатний до повної зміни життєвих умов не за власним бажанням.

Подібне ставлення до проблеми вимушеного перебування за кордоном істотно зменшує **мотивацію**, яка є основною передумовою швидкого та ефективного оволодіння німецькою мовою навіть на початковому рівні. Недаремно серед викладачів німецької мови надзвичайно популярна наступна фраза: «*Wenn man voraussetzt, dass der Anfänger zum Erlernen der deutschen Sprache motiviert ist, wird er bald in gutem Deutsch über die Schwierigkeiten dieser Sprache klagen können*» [3, с. 262]. Крім того, незважаючи на великий досвід в галузі викладання німецької мови як іноземної, слухачі старшого віку ніколи раніше не були цільовою аудиторією в Німеччині [2, с. 10], всі зусилля в цій сфері були спрямовані на навчання і соціалізацію працездатних іноземців середнього віку, які мали бути якомога швидше залучені у виробничий процес, оскільки Німеччина вже давно потерпає від нестачі кваліфікованої робочої сили.

Військові дії в центрі Європи та викликаний ними потік біженців створив нові можливості на ринку праці в Німеччині, сприяв оптимістичному ставленню до майбутнього в сфері дефіцитних соціальних професій, поставив німецьке суспільство перед новим завданням – якомога швидше і ефективніше інтегрувати висококваліфікованих українців старшого віку в реалії європейського життя і трудових відносин. Основним чинником успішної інтеграції біженців вважаються мовні курси, що дозволяє розглядати представників старшого віку як надзвичайно важливу цільову групу у викладанні німецької мови [2, с. 35]. До теперішнього часу вивчення іноземної мови у старшому віці вважалося скоріше хобі, на той час, як зараз це необхідна умова успішної соціалізації цієї вікової категорії.

Виходячи з цього, перед викладачами німецької мови як іноземної стоять нові завдання: шукати шляхи мотивації людей старшого віку щодо вивчення німецької мови, пристосовувати наявну методику викладання до їхніх актуальних потреб, широко запроваджувати *Binnendifferenzierung*, поступово переходити від гомогенних етнічних груп до інтернаціональних з покроковим зануренням у німецькомовне середовище, залучати представників старшого покоління українців до проектної роботи та рольових ігор в межах інтернаціональної робочої групи, регулярно організовувати культурно-побутові заходи, як-от ознайомлення з кухнями світу, культурними надбаннями різних народів, презентація рідної країни, розповідь про свою професію, сім'ю, здійснення спільних прогулянок містом, відвідання кафе, ярмарок та національних крамниць. Такий підхід дозволить мігрантам старшого віку відчувати себе повноцінними членами нового суспільства, сприятиме їхній сенсифікації до інших культур, налаштовуватиме на позитивне сприйняття нової фази життя та на пошук нових можливостей.

Список використаних джерел

1. Aschemann B. Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen. / Aschemann Birgit. – Graz: Frauenservice, 2011. – 14 S.
2. Edlinger M.A. Fremdsprachenlernen im Alter: Dynamiken sozialer, psychologischer und linguistischer Faktoren: Diss. Zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie / Edlinger Mag. Alexandra. – Graz: Karl-Franzens-Universität, Institut der Sprachwissenschaft, 2013. – 330 S.

3. Hall K., Scheiner B. Übungsgrammatik. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. / Hall Karin, Scheiner Barbara. – Ismaning: Max Hueber Verlag GmbH, 2006. – 425 S.

4. Statistisches Bundesamt: Migration und Integration. – <https://www.destatis.de>.

Лещенко Л.П.

старший викладач кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Палесіка І.В.

старший викладач кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ПРОБЛЕМА БАГАТОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ (на прикладі України та Польщі)

Анотація. У статті досліджено проблему багатомовної компетенції в умовах воєнного стану, проаналізовано позицію польської мови у багатомовному просторі Європейського Союзу і визначені чинники, які сприяють набуттю нею популярності й поширенню в Європі, зокрема проаналізовано шкільну освіту у Польщі, з'ясовано роль української та польської мов. Акцентовується увага на українських біженцях, їх проблемах та потребах, на культурному українсько-польському просторі.

Ключові слова: Польща, Україна, війна, мова, культура, мовна політика.

Abstract. The article examines the problem of multilingual competence in the conditions of martial law, analyzes the position of the Polish language in the multilingual space of the European Union and identifies the factors that contribute to its popularity and spread in Europe, in particular, analyzes school education in Poland, elucidates the role of the Ukrainian and Polish languages. Attention is focused on Ukrainian refugees, their problems and needs, on the Ukrainian-Polish cultural space

Key words: Poland, Ukraine, war, language, culture, language policy.

Постановка проблеми. Напад росії на Україну змінив долі тисяч, мільйонів громадян України, які стали біженцями. Українці, які вимушено покинули свої домівки зараз перебувають у різних куточках світу – Польщі, Чехії, Англії, Канаді, США, Ізраїлі, Іспанії, Італії й інших державах, отримують негайний тимчасовий захист, який також відкриває дітям доступ до освіти, а вчителям – можливість влаштуватися на роботу. Водночас, попри надані можливості доступу до освіти, успішна адаптація й інтеграція у новому мовно-культурному середовищі часто залежить від рівня володіння мовою та сформованості комунікативної компетентності у широкому сенсі цього поняття. Багатомовна компетентність вимагає повного занурення у життя країни, знання її правил, історії та культури. Оскільки Польща надала безпрецедентний захист та підтримку українцям ми зосередимось на аналізі ситуації саме в цій країні.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання мовної політики загалом та Польщі зокрема досліджували такі фахівці, як А. Павловський, М. Фалковські, Е. Вонсік, Б. Полюшинські. Багатомовною компетенцією займалися такі вчені як К. Бейкер, Е. Хардинг, Ф. Райлі, Б. Гуфайзен і Н. Маркс, Г. Кляйн і Т. Штегман, які переконливо доводять, що знання рідної та хоча б однієї іноземної мови як

представника певної групи споріднених мов уже слугує належним фундаментом для формування багатомовності особистості. Українські вчені О. Фідкевич, В. Снегірьова, Н. Бакуліна, зокрема у Концепції моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти України з навчанням мов корінних народів і національних меншин [3, с. 44], розглядають як метакомпетентність, яка є «складним асиметричним, динамічним комплексом комунікативних компетентностей виучуваних мов і металінгвістичної, міжкультурної та компенсаторної компетентностей» [2, с. 5]. Як визначають авторки Концепції, «ядро багатомовної комунікативної компетентності формується на основі комунікативних компетентностей усіх виучуваних мов у процесі взаємодії, яка здійснюється за допомогою металінгвістичної, міжкультурної та компенсаторної компетентностей» [2, с. 15]. **Метою розвідки** є дослідити проблему багатомовної компетентності, зокрема на прикладі Україна – Польща.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж говорити про багатомовність потрібно звернутися до дослідження коріння цього явища у Європі. Якнайперше це складна історія народів і культур, які проживають у Європі. Багато конфліктів і воєн створили ситуацію, коли, попри спроби поширення ідеї європейського громадянства у свідомості населення, переважна більшість європейців асоціюють себе із національною чи етнічною приналежністю і самоідентифікуються на основі першої мови. Ситуація залишається незмінною і до тепер. Друга причина це європейська інтеграція, що прийшла на зміну національним конфліктам. Дві світові війни у XX столітті достатньо показали політичним елітам та широким масам безперспективність попередніх стандартів конфронтаційної взаємодії народів у Європі. Після Другої світової війни було покладено початок об'єднання націй не на основі підкорення одних одними, а на базі встановлення спільних цілей і досягнення спільних інтересів. Інтеграційні процеси дали безпрецедентні показники розвитку, миру і добробуту для країн-учасниць. Тому Європа продовжує дотримуватися основоположних принципів співпраці, серед яких знаходиться і політика поваги до національних мов і культур народів, що беруть участь в інтеграційних процесах. Вважаємо, що однією з кращих ілюстрацій цього явища є Польща.

Польща прийняла найбільше біженців з України з початку повномасштабного вторгнення. Чимало українок з дітьми повернулись додому чи в інші, відносно спокійні регіони. Однак у Польщі досі багато (кілька мільйонів) українців, котрі тут вчать, працюють та чекають повернення у рідні краї. Міністерство освіти Польщі дозволяє дітям з України навчатись дистанційно в українських школах, якщо ті продовжують здобувати таку освіту. Також багато дітей суміщають навчання в українських школах онлайн та польській наживо, хоча це й дуже непросто для дитини, бо навантаження значне. Дехто ж з батьків обрав лише польську школу, зважаючи на умови та навантаження (бо для онлайн-навчання в українських школах часто мають бути залучені батьки – допомогти увімкнути до уроку, проконтролювати, перевірити «домашку» тощо), а якщо вони працюють в цей час, то робити все це нереально. Отже, розповімо про деякі нюанси шкільної освіти в Польщі, які перевірили, наголошувати на багатомовній компетентності.

З лінгвістичної точки зору, польська мова споріднена із мовами германської та романської груп через спільне індоєвропейське коріння та культурну європейську традицію, на якій базуються інтеграційні процеси в ЄС (грецьку раціонально-філософську, римську правову та ідейно-християнську морально-етичну). До того ж польська мова, на відміну від східнослов'янських, використовує латинський алфавіт, що зміцнює її позиції в ЄС і спрощує доступ до неї тих громадян, для яких першою мовою є будь-яка з найбільш поширених європейських мов. Ідентифікування себе з певною мовою – це природно, однак у сучасному світі неможливо існувати герметично в межах однієї мови, навіть проживаючи у своїй країні. Б. Кассен розмірковує про володіння кількома мовами: «Що це, власне, означає: знати багато мов? Можливо, це мати багато тятів до свого лука. Багато мов – це багато світів, багато способів відкритися світові» [Кассен 2016: 16-17]. Багатомовність зумовлюють геополітичні чинники, міграційні та освітні зміни. Водночас вони розширюють межі використання мов на певному рівні поза кордонами країни, змінюють їхні функції та впливають на формування варіантів мов на різних територіях. Нові міграційні процеси між Україною та Польщею внесли Статус української мови в контексті багатомовності: деякі аспекти 153 зміни у суспільну, і в мовну картину світу сучасної Польщі. Про двомовність серед трудової міграції недоцільно говорити, оскільки опанування мови на певному рівні мотивоване передусім умовами роботи. Натомість студентська молодь та діти, які або приїжджають у ранньому віці, або народжуються в Польщі, безумовно, стають двомовними. Польська мова – це і для першої групи, і для другої насамперед мова освіти, а з віком стає мовою більшого середовища. Функціонування української мови звужується до домашнього спілкування та кола знайомих, а також залишається засобом комунікації з родичами з України. З мовного погляду еміграція ХХ-ХХІ ст. порівняно з попередніх найбільш різноманітна, оскільки серед емігрантів багато російськомовних осіб та людей, які послуговуються суржилом. Це один із чинників, що не сприяє консолідації, єднанню спільноти з метою збереження своєї ідентичності за кордоном. Відкриваються українські недільні дитячі садочки й класи в школах; усе більше шкіл запрошують до співпраці культурних консультантів, які сприяють адаптуванню та кращій співпраці вчителів з дітьми з України; консульства та релігійні громади працюють над залученням українських родин до спільних проєктів. Водночас серед українців спостерігаємо тенденцію до максимального асимілювання.

Це виявляється в різних аспектах – від зміни документального ідентифікування імені, відтворення його польською мовою до вживання польської мови під час спілкування в родині, навіть у «незмішаних» сім'ях. Спілкування батьків з дітьми польською в домашніх умовах стало доволі поширеним явищем. Зокрема, діти часто втрачають основні навички активного спілкування, навіть якщо рідною й першою мовою в них була українська. Першого вересня діти з України, котрі прибули в Польщу, рятуючись від війни, пішли до польських шкіл (перед цим батьки написали заяви та принесли документи, які мали – песель (ідентифікаційний номер, який отримує кожен біженець і цей документ буде потрібен у всіх державних структурах), паспорт чи свідоцтво про народження, документ про освіту з України

– про закінчення класу, якщо дитина має такий). Не всіх дітей беруть в ті школи, куди ближче чи хочуть батьки, іноді доводиться пошукати, де є місце. З цим допомагають в ужонді міста чи відділі освіти (міська рада та відділ освіти). Дітях молодших класів свято чекало на 10 годину, старші приходили на 9 годину. Всі молодші учні на святковій лінійці сиділи у спортзалі, який слугує й актовим одночасно (в Україні лінійки часто відбуваються на вулиці, діти стоять). Дійство тривало хвилин до 30 – внесення і винесення прапора під Гімн, кілька пісенок у виконанні школярів, привітання від директорки навчального закладу, представлення класних керівників та поповнення школи – першокласників. Учні перших класів не розповідали віршиків, не співали – зал дружно привітав малюків оплесками. Також представлений клас, в якому вчать діти з України – він у цій школі називається підготовчим, започаткували його 20 квітня. Після того всі діти розійшлися по класах для вирішення оргпитань, знайомства, спілкування з батьками, ігор. У Польщі до першого класу діти йдуть у 7 років, перед цим вони отримують підготовку до вступу до школи (нулівка дитсадку). Квіти вчителям цього дня не несуть (у Польщі 1 вересня – це ще й дата початку Другої світової війни, сумна і трагічна дата). Традиція дарувати квіти педагогам тут поширена на Свято останнього дзвінка (у кінці червня). А от зі школи першокласники несуть типу – конус, який наповнений всякими сюрпризами – солодощами (але можуть бути й іграшки чи канцелярія на дні). Цю типу готують батьки чи інші родичі й дарують малюкам 1 вересня. Шкільної форми як такої немає, але на свята приходять білий верх і темний низ. В інші дні – хто в чому, часто шорти та худі чи футболки. Головна увага – на вивченні польської мови, аби могли опановувати інші дисципліни, польської 6 уроків на тиждень. Клас різновіковий – 7-9 років. З дітьми працюють одночасно два вчителі – класовод з Польщі та вчителька-перекладачка з України (спочатку навесні уроки вели багато вчителів). Нині керівництво школи говорить, що після опанування дітьми польської їх переведуть до польських класів, у яких освіту здобуватимуть мовою країни, яка прийняла дітей. Ці діти отримали підручники та спеціальні друковані зошити безплатно. В інших класах за деякі підручники доведеться заплатити (приблизно 20 злотих за підручник, але можна купити і вживаний). Важливо зауважити, що перевага надається польській мові, а вивчення решти мов за бажанням учня як правило – це англійська мова. У старших класах цієї школи також є діти з України, але вчителя-перекладача вони не мають – повинні вчити мову самі за допомогою польських вчителів, на уроках можна користуватись перекладачем в телефоні. Учні початкової школи домашніх завдань не мають, на відміну від однокласників в Україні. Вдома можуть щось дописати, домалювати чи почитати. Навесні батьки українських дітей не мали доступу до системи Librus – портал, де учні та батьки дізнаються про шкільне життя (новини, електронні щоденники тощо, дитина має свою інформацію, батьки – іншу). Нині батьки українських дітей мають доступ до цієї системи та отримали перші повідомлення про батьківські збори (відбулись днями у різних класах).

Школа працює з 7 до 16 години – уранці дітей забирають на світлицю (в Україні аналог – група продовженого дня). Робочий день у поляків часто починається з

7 години, тому вони приводять дитину на світлицю. Після уроків дитина теж може залишатись на світлиці – гратись, спілкуватись з однолітками тощо.

Однак дітей багато, діти втомлюються від галасу та уроків, тож батьків просять не водити учнів на світлицю, якщо хтось з родичів не працює і може бути з дитиною. Дітей до 10 років зазвичай мають забирати зі школи дорослі. Виняток – якщо немає змоги, то батьки пишуть у так званому щоденнику (бо то не аналог щоденника в Україні, а зошит для комунікації з батьками), що дозволяють дитині ходити зі школи та школу самій. Така ситуація нерідко виникає в українок, які приїхали в Польщу з дітьми і не мають інших дорослих поряд – школяр мусить іти до школи сам. У школах заборонено користуватись телефонами – можна дзвонити батькам в екстрених випадках чи скористатись на одній з перерв (залежно від школи). Іноді вчителі дозволяють користуватись на уроках, якщо це передбачено дисципліною. Канцелярські товари та шкільне приладдя загалом коштують недешево. На фізкультуру спеціальної вимоги щодо форми немає, але дитина повинна бути в зручному одязі, який не шкода забруднити та в якому зможе бігати, гратись, стрибати.

Українські школи з українською системою освіти є лише у великих містах, їх мало, викладають там вчителі з України, не всі батьки мають змогу возити туди дітлахів, та й заклади не гумові. Не всі польські школи, в яких вчать діти з України, мають українських помічників вчителя (помічник вчителя – саме так звучить посада). якщо ж така людина є, то вона ніби місток між батьками, і вчителями, дітьми, психологом та іншими педагогами (дефектологами тощо). Програма у польській школі, за відгуками батьків, легша: те, що в Україні вчать у 2 класі, в Польщі за програмою в 3 чи 4, тому багато хто з батьків боїться, що дитина не зможе подужати українську школу, коли повернеться додому з Польщі.

Однак польська школа більше зосереджена на комфорті дитини, а не на встиганні з усіх предметів – багато учнів зауважили, що вчителі не кричать, вони лагідні та терпиміші за українських. Діти із задоволенням ходять до школи, бо це живе спілкування з однолітками, ігри та менше стресу. Оцінювання шестибальне, 6 – найвищий бал. 1 та 2 в першому класі не ставлять, пишуть на зразок «Молодець», «Добре», «Старайся ще».

Висновки. Таким чином, пропонована розвідка – це лише спроба моделювання загальної картини мовних проблем, що стосуються функціонування української мови в різних країнах в умовах багатомовності сучасного світу. Це форми існування української мови за кордоном, які можна сьогодні спостерігати. Проблеми білінгвізму потребують детального соціолінгвістичного дослідження. Польська мова в Європейському Союзі, має широкі можливості для розвитку з огляду на значну територію Республіки Польща, велику кількість населення, інтенсивний економічний розвиток, активні дії держави щодо покращення репутації за кордоном, цивілізаційну (ціннісну) спорідненість з іншими народами ЄС, вигідне географічне положення, спільне індоєвропейське коріння слов'янських, германських та романських мов і використання латинського алфавіту. Умови навчання в білінгвістичному середовищі вимагають вивчення методів і прийомів, які б полегшували учням процес навчання. Вивчення

досвіду українських вчителів, які працюють з учнями за кордоном, може лягти в основу створення відповідної методичної літератури.

Список використаних джерел

1. Бублик Л. Імідж – по-польськи «візерунок». Як Польща підносить себе за кордоном [електронний ресурс] / Л. Бублик // Інформаційна агенція УНІАН. 04 серпня 2010. – Режим доступу: <http://www.unian.ua/news/389752-imidj-po-polski-vizerunok-yak-polscha-pidnosit-sebe-za-kordonom.htm>

2. Кассен Б., Більше однієї мови, Київ: Дух і літера, 2016.

3. Концепція моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин / О. Л. Фідкевич, В. В. Снегірьова, Н. В. Бакуліна; НАПН України, Ін-т педагогіки НАПН України. Відділ жерел навчання мов нац. меншин та зарубіж. літ. Київ: Педагогічна думка, 2021. 44 с.

Машкова І.М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов факультету фінансів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Іщенко Т.М.

старший викладач кафедри іноземних мов факультету фінансів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Белякова О.В.

старший викладач кафедри іноземних мов факультету фінансів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В УКРАЇНІ

Міграційна криза в нашій країні, викликана війною, науково-технічний прогрес, інші соціально-політичні явища, що постійно виникають на шляху євроінтеграції України, мають значний вплив на навчальний процес і психологічний стан його суб'єктів, проте українська система освіти поступово адаптувалася до військового стану в країні. Попередня пандемія і карантинні обмеження сприяли переходу до змішаної та дистанційної форм освіти, тобто навчання в онлайн-режимі, але актуальні особливості вітчизняної освіти мають братися до уваги, коли йдеться про сучасні глобальні освітні тенденції.

Однією з найважливіших загальних тенденцій, на нашу думку, можна вважати врахування характерних особливостей одного із суб'єктів навчального процесу, а саме здобувачів вищої освіти; на даному етапі це особливості покоління Z («дітей цифрової ери»). Представники покоління Z майже не розмежовують реальне життя та віртуальне та спрямовані на швидкий результат на кожному етапі своєї життєдіяльності. Вони поки що більш прагматичні, ніж майбутнє покоління, життя якого уявляється в більш комфортному та екологічному середовищі.

Оскільки сучасна студентська молодь розвивалася вже в інформаційному суспільстві, і всі сфери її життя безпосередньо пов'язані з Інтернетом, це робить їх

достатньо незалежними в отриманні знань від представників старшого покоління, до якого також відносяться більшість таких суб'єктів начального процесу як науково-педагогічні працівники. Звідси традиційне завдання викладачів створювати цікаве і творче освітнє середовище перетворюється у свою більш сучасну форму – інтерактивну. Потрібно враховувати не тільки залежність студента від Інтернету, зосередженість «на короткострокових цілях, фрагментарність образного мислення, а й орієнтацію на використання» (що дуже важливо, наприклад, для вивчення іноземних мов) та його чесність, що також вимагає не тільки високого рівня знань та інформаційно-технічної обізнаності а й високих моральних стандартів науково-педагогічних працівників [1, с. 289-292].

Наступною тенденцією, що безпосередньо пов'язана з вищезазначеною, є цифровізація освіти. За останні декілька років всі основні форми онлайн-комунікації, а саме відеоконференції, чати, форуми, блоги, анкетування та соціальні мережі, мобільні застосунки широко доповнили вже звичне користування електронною поштою. Воєнна ситуація в Україні прискорила освоєння цих форм всіма верствами населення, і саме вони виявилися незамінними для збереження освітнього процесу в синхронному та асинхронному режимі. Завдяки платформі Moodle (відкритій безкоштовній системі керування дистанційним навчанням), яка дозволяє розміщувати велику кількість навчально-методичних матеріалів в різних форматах, здійснювати різні форми тестування та оцінювання завдань у ефективний спосіб, заклади вищої освіти продовжують успішно працювати в гнучкому змішаному та дистанційному форматі. Користування хмарними сховищами даних сприяють безперервному навчанню та підвищують його ефективність, що дає можливість опрацьовувати матеріали з різних мобільних пристроїв. Наприклад, встановлені на мобільному телефоні додатки дуже допомагають у вивченні іноземних мов, зокрема постановці правильної вимови, розвитку навичок аудіювання.

Цифрова компетентність викладача, яка є динамічною системою, допомагає успішно соціалізуватися всім суб'єктам навчального процесу та підвищити ефективність професійної і навчальної діяльності. На нашу думку, це передбачає не підвищення інтенсивності навчання, а поєднання найкращих традиційних форм і цифровізації освіти. Тому при складанні навчальних робочих програм і планів і проведенні практичних занять, зберігаючи кращі вітчизняні надбання, слід також орієнтуватись на національний і на міжнародний характер сучасного ринку праці та сприяти розвитку полікультурності в усіх суб'єктів навчального процесу, яку можна вважати ще однією важливою освітньою тенденцією.

Отже, структурований під вимоги сучасного студентства навчальний процес не виключає завдання розвитку творчих здібностей, соціалізації в реальному житті, чому має сприяти соціокультурне середовище університету. Враховуючи сучасні вітчизняні умови, особливо важливим, на нашу думку, є виховання патріотизму та мультикультуралізму, а також оптимістичне спрямування всіх етапів навчального процесу.

Оскільки Україна стоїть на реальному шляху повноправного членства в Європейському Союзі, необхідність поглиблення міжкультурної комунікації не

викликає сумніву. Тому глобальна тенденція мультикультурної освіти має також реалізовуватись на нашому національному ґрунті. Багатомовність (полілінгвізм) вважається одним із важливих шляхів розвитку багатокультурності та міжкультурної свідомості. У період міграційної кризи в нашій країні, що викликана війною, володіння однією іноземною мовою виявилось недостатнім, як показала практика, в багатьох країнах, які прихистили українських біженців. І, навпаки, студенти, які навчалися декільком мовам, отримали додаткові освітні можливості [2].

Формування громадянських цінностей у сучасної студентської молоді, залучення її до участі у прийнятті важливих рішень у закладах вищої освіти та в громаді в цілому для розбудови нового демократичного суспільства відповідатиме молодіжній політиці Європейської Співдружності та Ради Європи. Соціокультурна політика університету має сприяти розвитку нових ціннісних орієнтацій українського студентства. У процесі психолого-педагогічного забезпечення освітнього процесу мають враховуватись усі сучасні освітні тенденції та вітчизняні особливості. Створення психологічно сприятливого клімату для навчання так само як і застосування індивідуального підходу до студентів, в умовах воєнного стану набуває величезного значення. Науково-педагогічні працівники мають згуртуватись також в боротьбі проти професійного вигорання, спричиненого стресами, емоційним виснаженням та важкими умовами життя і праці, підтримувати не тільки студентів, а й колег, які потребують психологічного розвантаження, демонструвати надійність та оптимізм. Слід залучати студентів до самостійного пошуку інформації та здобування знань, створювати та обговорювати проблемної ситуації, давати більше творчих завдань, поділяти з ними відповідальність за навчальний процес і долучати до збагачення мотиваційного складника.

Виклики, які ставить перед українською освітою поступ країни до членства в Європейському Союзі, на нашу думку, мають, враховуючи всі основні тенденції розвитку освітнього процесу з їх перевагами та недоліками, створювати в соціокультурному середовищі університету такий соціально-психологічний клімат, що сприятиме адаптації студентів до нових умов та їх гармонічному розвитку.

Список використаних джерел

1. Руденко М.В. Особливості сучасного здобувача вищої освіти як суб'єкта освітнього процесу / Микола Васильович Руденко // Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України. Збірник матеріалів V Міжнародної наукової конференції, м. Київ, (17 листопада 2022 р.), Київ, КНУБА, 2022. – С. 287-296.

2. Машкова І.М., Іщенко Т.М., Белякова О.В. Мотиваційний складник навчання другої іноземної мови в закладах вищої освіти нелінгвістичного профілю / І. М. Машкова, Т. М. Іщенко, О. В. Белякова // Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасних університетів. Збірник матеріалів Міжнародної наукової конференції, м. Київ, (2 травня 2022 р.), Київ, КНЕУ, 2022. – С. 185-187. [Електронний ресурс]: Режим доступу: https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/37947/smkmosu_22.pdf.

ОСОБЛИВОСТІ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ПОВЕДІНКИ УКРАЇНСЬКИХ МІГРАНТІВ В ПОЛЬЩІ

Анотація. В статті описані результати емпіричного дослідження дозвіллевої поведінки українських мігрантів в Польщі. Детально охарактеризовано особливості їхньої дозвіллевої діяльності в новому середовищі. Визначено види дозвілля, яким надають перевагу українці різних вікових груп і категорій, які проживають за кордоном. З'ясовано як змінилася дозвіллева поведінка українців після переїзду за кордон та названо фактори, які на це впливають. Зроблено відповідні висновки за результатами дослідження.

Ключові слова: дозвіллева діяльність, дозвіллева поведінка, види дозвілля, активне дозвілля, пасивне дозвілля, українські мігранти, адаптація.

Abstract. The article presents the results of the empirical research on the Ukrainian migrants' leisure behavior in Poland. The features of their leisure activities in the new environment are described in detail. The leisure activity types preferred by Ukrainians of different age groups and categories living abroad are determined. The way the leisure behavior of Ukrainians has changed after moving abroad is identified, and the factors influencing the change are given. Relevant conclusions based on the results of the study are drawn.

Key words: leisure activities, leisure behavior, leisure activity types, active leisure, passive leisure, Ukrainian migrants, adaptation.

Глобалізація характеризується об'єднанням економічного, інформаційного та соціокультурного простору. Важливість процесу адаптації до нового соціокультурного простору пояснюється тим, що своєчасна адаптація/соціалізація є передумовою успішної самореалізації особистості в усіх сферах життєдіяльності, включаючи дозвілля. Особливо це стосується мігрантів, які з тих чи інших причин вирішили переїхати в іншу країну. Повномасштабна війна росії проти України змусила велику кількість українців (переважно жінок і дітей) виїхати за кордон у пошуках тимчасового притулку. За даними Управління Верховного комісара ООН у справах біженців, кількість українців, які виїхали за кордон, сягнула понад 6,5 мільйона осіб. Більшість поїхала до Польщі – понад 3,5 млн людей. Існують також інші категорії українців, які проживають за кордоном: трудові мігранти; студенти, які здобувають освіту в іноземних вузах; ті, які знаходяться на лікуванні. Опинившись у незнайомій країні, вони змушені адаптуватися до нових умов життя: облаштувати житло, знайти роботу або місце навчання, організувати вільний час/дозвілля. В даних умовах сфера дозвілля і вільного часу стає більш важливою і привабливою, оскільки вона створює умови для реалізації творчого потенціалу, здійснення культурних запитів людини та зниження напруження в режимі трудової діяльності. Крім того, дозвіллева діяльність стає визначальним фактором формування культури.

Для того, щоб досліджувати дозвілля та дозвіллеву діяльність, необхідно розуміти дані поняття та їх відмінність від схожих понять. Наукова література інтерпретує поняття «дозвілля» по-різному. «Це частина вільного часу, що використовується для занять, які сприяють, в основному, відновленню фізичних,

розумових та психічних сил людини» [1, с. 86]. «Час, який людина використовує на власний розсуд, і який витрачається на діяльність, обрану індивідом і корисну для нього самого» [2]. «Дозвілля – це не стільки діяльність, скільки стан душі, що досягається через зовнішнє вираження» [3].

Отже, дозвіллева діяльність – це усвідомлена і цілеспрямована активна діяльність людини, метою якої є задоволення потреб у пізнанні власної особистості та навколишнього світу, і яка здійснюється безпосередньо й опосередковано в умовах вільного від роботи часу. До того ж вона реалізує життєву мету та завдання людини (наприклад, отримання знань, вмінь та навичок; формування норм поведінки; засвоєння культурних цінностей; вдосконалення суспільної діяльності тощо) [4]. Вибір та змістовне наповнення дозвіллевої діяльності є дуже індивідуальним, оскільки особистість підсвідомо орієнтується на власні вподобання, соціальні цінності, звичаї.

Дозвілля вважають крос-культурним і загальнолюдським феноменом, що означає, що люди в усіх культурах мають вільний час, який не присвячений виконанню обов'язкових невідкладних справ. Такі види діяльності, як спілкування, музика, танці та рекреація, вживання наркотиків чи алкоголю притаманні всім людям. Емоції, які зазвичай асоціюються з дозвіллям, такі як задоволення, щастя, інтерес і радість, також є загальнолюдськими [5]. Хоча дозвілля, як категорія поведінки або досвіду, є універсальним, дозвіллева поведінка все ж варіюється в різних культурах. Р. Рассел стверджує, що культура впливає на поведінку людини, у тому числі на її вподобання у сфері дозвілля [6].

Розуміння того, як дозвілля відрізняється в різних культурах може дати безпосереднє пояснення того, що спонукає людей займатися певними видами дозвілля в певний час і в певному місці. Метою даного дослідження є аналіз особливостей дозвіллевої поведінки українських мігрантів в Польщі. Дане дослідження здійснювалося крізь призму соціологічного осмислення стереотипної поведінки за певних умов. Метод збору даних – одноразове опитування, створене за допомогою *Google Forms*. Запитання анкети стосувалися чинників, які можуть впливати на дозвілєву поведінку (вік, стать, сфера занять, наявність неповнолітніх дітей, рівень доходів, кількість вільного часу, наявність інфраструктури для відпочинку і дозвілля); видів дозвілля, яким надається перевага (активні, пасивні); змін у дозвілєвій поведінці після переїзду за кордон та причин даних змін. До опитування були залучені українські мігранти різних вікових груп і різноманітних сфер діяльності (освіта, педагогіка, будівництво та архітектура, маркетинг, менеджмент, громадське харчування, продаж і дистрибуція, медицина, перукарські та клінінгові послуги, бухгалтерський облік тощо). Для аналізу їх відповідей були використані якісні, кількісні та компаративні методи.

З метою дослідження особливостей дозвіллевої поведінки українських мігрантів в Польщі, респондентам було запропоновано визначитися з питанням щодо змін у проведенні дозвілля після переїзду за кордон. У 62,6% опитаних ці зміни несуттєві. Кардинально змінили спосіб проведення дозвілля 27% респондентів. 10,4% опитаних не змінили своєї дозвіллевої поведінки. Давайте зупинимось на аналізі даних змін та чинників, які на них впливають. Для

порівняння було запропоновано вказати види дозвілля, якими опитані займалися до переїзду, та яким надають перевагу, перебуваючи за кордоном. Згідно отриманих даних, можна стверджувати, що дозвіллева поведінка українських мігрантів в Польщі дещо змінилася. Менше уваги приділяється таким видам активного дозвілля, як туризм, ігри, велосипедні прогулянки. Відсоток українських мігрантів, які займаються плаванням, фітнесом / танцями, полюванням / рибальством, зменшився майже вдвічі. Майже не змінилася або неістотно зменшилася кількість тих, хто любить організовувати свій відпочинок на природі та відвідувати музеї або виставки. Слід також зазначити, що значно збільшилась кількість тих, хто відвідує тематичні парки в Польщі. Якщо розглядати, як змінилося відношення українців до пасивного дозвілля, то у свій вільний час вони продовжують читати, займатися медитацією тощо. Спостерігається незначне збільшення відсотку тих, хто із задоволенням переглядає улюблені телевізійні програми або фільми, слухає спокійну музику та грає в настільні ігри. Удвічі менше респондентів стали відпочивати на пляжі та відвідувати оздоровчі процедури. Більш ніж удвічі скоротилася кількість тих, хто надає перевагу відвідуванню театрів та кінотеатрів.

У процесі аналізу змін у дозвіллевій поведінці українських мігрантів було виділено ряд чинників, які впливають на дані зміни:

- наявність та кількість вільного часу (більшість (59,1%) мають час на організацію дозвілля лише на вихідних; 24,3% щодня (переважно це студентська молодь); не мають вільного часу 16,6% респондентів (переважно це доросле населення, яке багато працює в різних сферах виробництва та послуг);
- зміна доходів (згідно отриманих даних, так вважає найбільший відсоток опитаних (27%); порівняно з Україною, кількість мігрантів з низьким рівнем доходів збільшилась майже удвічі; приблизно в 1,2 рази зменшилась кількість тих, хто має середній дохід, і втричі тих, хто має високий дохід);
- наявність та доступність необхідної інфраструктури;
- низький рівень мотивації;
- соціальна напруженість (рис. 1).

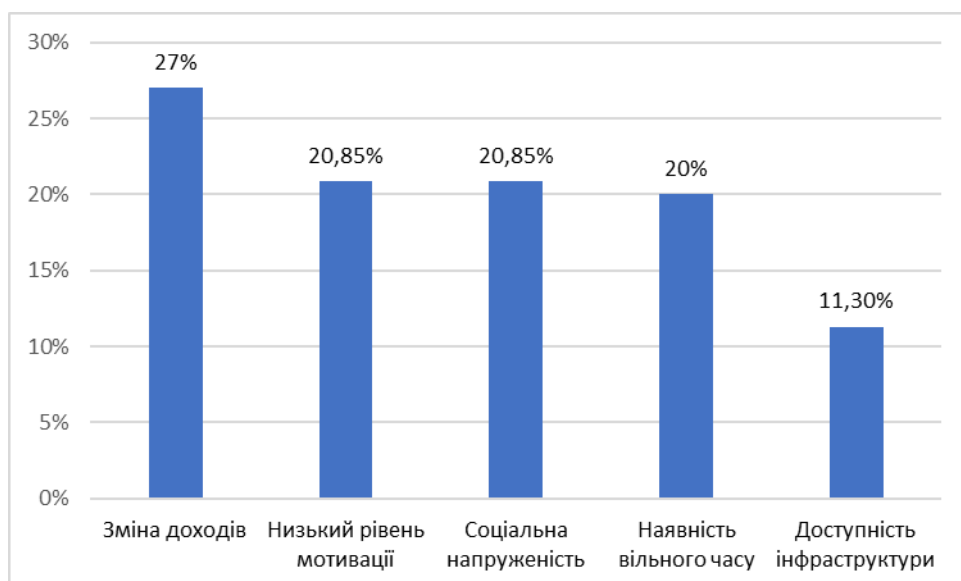


Рис. 1. Причини зміни дозвіллевої поведінки респондентів

Серед інших причин були названі: незнання або недостатній рівень володіння польською мовою; відсутність рідних / друзів та переживання за тих, хто залишився в Україні.

Враховуючи вищевикладене, слід зазначити, що міграційні процеси тісно пов'язані з необхідністю адаптації до іншого соціального та фізичного середовища в новій країні, що, в свою чергу, вносить зміни у дозвілєву поведінку мігрантів. Хоча результати дослідження свідчать про те, що дозвілєва поведінка українських мігрантів після переїзду в Польщу змінилася, існують види дозвілля, організація яких лишилася незмінною. Це дає відчуття психологічного комфорту, пов'язаного зі стабільністю та звичкою; дозволяє підтримувати зв'язок з колишнім способом життя; сприяє збереженню культури рідної країни тощо. Крім того, це допомагає мігрантам дистанціюватися від проблем, пов'язаних з перебуванням у новому та незнайомому середовищі, і сприяє швидшій асиміляції. Водночас нові можливості для проведення дозвілля (розвинута інфраструктура, знайомство та спілкування з новими людьми, занурення в чужу культуру) спонукають мігрантів змінювати модель своєї дозвілєвої поведінки, що прискорює процес їхньої акомодатії до нового середовища. До інших чинників, які сприяють успішній адаптації українських мігрантів, можна віднести дружні стосунки між Україною та Польщею, сприятливі умови перебування в Польщі, її економічна стабільність, знання польської мови, внутрішня і зовнішня мотивація, рівень культури, свобода вибору тощо.

Список використаних джерел

1. Соціологія: словник термінів і понять. – К.: Кондор, 2006. – 372 с.
2. Alla J.B. and Ajibua (2012) Pattern of Leisure Activity Involvement of Academic and Non-Academic Staff of Tertiary Institutions in Ondo State, Nigeria American Journal of Human Ecology, 1 (1), 28–32. Retrieved from: URL:https://www.researchgate.net/publication/268005913_Pattern_of_Leisure_Activity
3. Murphy, J. (1981). Concepts of Leisure, New Jersey, Prentice Hall. URL: <https://archive.org/details/conceptsofleisur0000murp/page/n229/mode/2up>
4. Шевчук І.В. Педагогічна сутність дозвілля та дозвілєвої діяльності/ І. В. Шевчук // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2014. – №1(60). – С. 250 – 258.
5. Chick, G.E. 1998. Leisure and culture: issues for an anthropology of leisure. Leisure Sciences. 20: 111–133. URL:https://www.researchgate.net/publication/248982187_Leisure_and_culture_Issues_for_an_anthropology_of_leisure
6. Russell, R.V. (2005). Pastimes: the context of contemporary leisure (3rd ed.). Champaign, Ill.: Sagamore. URL:[ps://ebin.pub/qdownload/pastimes-the-context-of-contemporary-leisure-7nbsped-1571679715-9781571679710.html](https://ebin.pub/qdownload/pastimes-the-context-of-contemporary-leisure-7nbsped-1571679715-9781571679710.html)

Пашинська Л.М.

кандидат філологічних наук, доцент

Київського національного лінгвістичного університету

Школа Г.М.

кандидат філологічних наук, доцент

Київського національного лінгвістичного університету

ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ВІДОБРАЖЕННЯ ВОЄННИХ РЕАЛІЙ У МЕДІАДИСКУРСІ

Із перших днів російського вторгнення в Україну поет, прозаїк, есеїст, музикант Сергій Жадан на своїй фейсбук-сторінці нотував спостереження, враження, думки, спілкуючись у такій формі зі своєю численною (180 тисяч підписників) аудиторією. Його щоденні ранкові дописи в соціальній мережі оформилися у форму щоденника, який вийшов друком в Україні та Німеччині.

У дописах есеїст, описуючи будні свого героїчного міста, ділиться думками про час і земляків. «Майже щодня зранку на фейсбук-сторінці Жадана з'являється кілька зворушливих рядків про Харків, які стають для нас, тисяч підписників Жадана, можливістю ніби «поговорити» із цим сильним, незламним містом, побачити його сьогоднішнє – яке стоїть попри все» [1].

Характер заміток С. Жадана синтетичний: вони містять колоритні жанрові сценки з повсякденного життя харків'ян, вставні новели, замальовки з натури тощо. Дописи волонтера з 2014 року вирізняються фактографічністю, увагою до деталей, інформаційністю, зосередженістю на актуальних суспільно-політичних подіях. Харків постає в цих фрагментарних замальовках символом нескореності й непереможності.

Виразності, образності, емоційності дописам С. Жадана надає низка стилістичних засобів, зокрема тропи і стилістичні фігури. Серед тропів, які найчастіше вживає есеїст, вирізняються метафора та метонімія, а антитеза – найпоширеніша стилістична фігура. «Логізація й емоційна виразність викладу – основні вимоги при доборі й використанні мовних засобів у цьому стилі» [Коваль: 10].

У мові щоденника спостерігається синкретизм тропів: *Історія – вправний, хоча іноді й доволі жорстокий гончар. Інколи вона надає нашим душам таких обрисів, про існування яких ми й не здогадувались* [Жадан: 25, далі в тексті зазначаємо лише сторінку цього видання]; *Цими вечорами Слобожанищина така тривожна, схожа на легені людини, яка затамувала подих* [Жадан: 25]; *Харків нині нагадує мурашник, порушений чийось брудним чоботом – за хаотичним рухом мурах насправді вгадується злагоджена логічна робота* [Жадан: 26].

Численною є метонімія та її різновиди (синекдоха, антономазія): *місто обороняється* [17]; *Харків тримається* [18]; *місто-фортеця, одне слово; це й надалі буде місто поетів та університетів, ось побачите* [19]; *Ви тепер мічені. Фріци. Було ж до Другої світової нормальне ім'я, так? А досі, як мітка. Так тепер буде з вашими іменами* [20]; *Народний Поет* [22]; *Слобожанищина така тривожна* [25]; *місто захищається* [30]; *Харків тримає оборону* [35].

Очевидець і учасник подій фіксує громадську звичаю поліцейських, «яких тепер в Україні не називатимуть мусорами, а саме поліцією, – що витягує з-під завалів російськомовних бабусь» [19].

Інтимне звучання мають словосполучення з лексемами «наші», «хлопці»: *поговорили з нашими хлопцями; привезли нашим хлопцям* [17]; *Місцеві рукаті дядьки ремонтують нашим машини* [32]; *наші там міцно наваляли росіянам* [34]; *Заїхали до хлопців; Але ось зараз дивишся на хлопців; Виступили перед нашими хлопцями. Вперше за цей час виступали перед військовими* [39].

Зображення Харкова в умовах військових реалій зумовило використання антитези: *Росіяни – це не армія, це орда* [17]; *Росіяни – варвари. Харків тримається* [18]; *В місті весна. І в місті війна* [19]; *Він [поліцейський – Г. Ш.; П. Л.] рятує людей. А імперська культура їх убиває* [19]; *Ми розвивались. А вони розкладались* [23]; *Харків тримає оборону. У Харкові весна* [35]; *Руський мир їм [дітям – Г. Ш.; П. Л.] не потрібен. А український світ ми для них обов'язково збережемо* [37]. Як афоризм сприймається вираз «Вони можуть знищити наші будинки, але не знищать нашу до них зневагу. І ненависть» [18].

Серед інших стилістичних фігур, якими послуговується есеїст, – градація: *Це наше місто, наша земля, наша історія* [17]; *не просто захистити місто, а захистити кожного харків'янина* [18]; тавтологія: *Сидимо з друзями-волонтерами, плануємо плани* [34]; анафора: *Харків'яни та харків'янки намагаються пригостити військових, ті соромляться й відмовляються, харків'яни та харків'янки наполягають, від чого черга рухається дуже повільно* [36].

Вислів «Над містом майорять наші прапори» [17] у тексті щоденника посідає сильну позицію: фігурує в заголовку, винесений на початок і в кінець дописів, багаторазово в різних модифікаціях звучить у творі, виступаючи його лейтмотивом. Як замовляння сприймається і вираз «Завтра прокинемось на один день ближче до нашої перемоги» [24]. Уперше з'явившись у дописі від 11.03.22, надалі він регулярно повторюється.

Отже, розраховані на публічну рецепцію завдяки розміщенню в соціальних мережах, щоденні дописи С. Жадана фіксують значущу інформацію про мужність Слобідської столиці, яку вона виявила вже в перші дні рашистського вторгнення на українську землю. Емоційність викладу інформації про реалії буття харків'ян досягається використанням есеїстом багатого арсеналу стилістичних засобів, завдяки яким здійснюється ефективний вплив на його аудиторію.

Список використаних джерел

1. Голос нації: за що ми любимо Сергія Жадана <https://vogue.ua/article/culture/knigi/za-shcho-mi-lyubimo-pismennika-sergiya-zhadana-49655.html>.
2. Жадан С. Над містом майорять наші прапори. *Війна 2022: щоденники, есеї, поезія: антологія* / упоряд. В. Рафесенко. Львів: Вид-во Старого Лева; Варшава: Нова Польща, 2022. С. 17-43.
3. Коваль А.П. Практична стилістика сучасної української мови: підручник / вид. 3, доповнене і перероблене. Київ: Вища школа, 1987. 352 с.

Приходько Н.Г.

старший викладач кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Постригань А.В.

старший викладач кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION IN DER GLOBALISIERTEN WELT

In der heutigen globalisierten, digitalen Welt steht der Kontakt zu Menschen aus anderen Ländern auf der Tagesordnung. Ob im Geschäftsleben oder im Privatbereich – dank Internet und Social Media ist jeder noch so abgeschiedene Ort mit der ganzen Welt vernetzt. Besonders deutlich zeigen sich die Effekte der Globalisierung in der Zunahme und Beschleunigung internationaler Migrationsbewegungen. Des Weiteren kommt es zu umfassenden Veränderungen in der Gesellschaft in vielen Bereichen: Politik, Wirtschaft, Kultur. So entstehen beispielsweise im wirtschaftlichen Kontext neue Organisationsformen, es kommt vermehrt zu internationalen Kooperationen und es arbeiten immer mehr Menschen im Ausland bzw. Migranten im Inland.

Infolge dieser Entwicklungen nimmt das Zusammentreffen zwischen Menschen verschiedener Kulturen in den letzten 100 Jahren unweigerlich zu. Damit steigen sowohl die Bedeutung für den Bereich interkulturelle Kommunikation als auch das Interesse an diesem Thema. In der Interaktion mit Menschen aus anderen kulturellen Räumen machen wir die Erfahrung, dass sich nicht nur die Sprache unterscheidet, sondern auch bestimmte kulturelle Muster und Verhaltensweisen, die unselbstverständlich vorkommen, offensichtlich nicht überall genau so gelten. Aufgrund von fehlendem Wissen und Verständnis für andere Kulturen können Missverständnisse oder sogar Konflikte entstehen. Daher ist es wichtig, sich über einige Eigenschaften der interkulturellen Kommunikation Gedanken zu machen und Grundkenntnisse sowie Kernkompetenzen anzueignen. Mit diesem Thema beschäftigen sich intensiv Verhaltenswissenschaftler:innen, Sozialwissenschaftler:innen und Wirtschaftswissenschaftler:innen seit den 1950er Jahren. Es wird nach wie vor an einer exakten Definition gearbeitet.

Das Wort «Kommunikation» leitet sich vom dem lateinischen Wort «communicatio» ab und bedeutet Verbindung, Mitteilung. Kommunikation ist demnach der gemeinsame Austausch von Informationen. Dies geschieht direkt durch Sprache (verbale Kommunikation) oder indirekt durch den Körper (nonverbale Kommunikation). Der Kommunikationsverlauf hat in der Regel folgenden Ablauf: Ein Sender (eine Person) sagt oder teilt auf eine andere Weise etwas mit (eine Aussage oder Message), worauf sich die Verständigung bezieht. Diesen Sachverhalt nimmt eine andere Person (Empfänger) dann auf.

Der Begriff «Interkulturelle Kommunikation» bezeichnet Verständigung zwischen Menschen, die verschiedenen Kulturen angehören. Die damit verbundenen Verhaltensmuster erlernt man bereits in der frühesten Kindheit. Daraus ergibt sich, dass bei der Interaktion mit Angehörigen der gleichen kulturellen Prägung, die spezifischen Kommunikationsschemata bekannt sind und der Prozess weitgehend unbewusst abläuft.

Die Kommunikation zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen ist nicht nur aufgrund unterschiedlicher Sprachen so schwierig, sondern auch, weil die jeweiligen kulturellen Standards den Ablauf beeinflussen. Daher ist für den Erfolg der interkulturellen Kommunikation von entscheidender Bedeutung, dass man sich dieser Verschiedenheiten bewusst ist.

Eine optimale interkulturelle Kommunikation kann durch einen Lernprozess ermöglicht werden, in dessen Zuge man die fremde Kultur als solche wahrnimmt und sich bewusst auf die Unterschiedlichkeit einlässt. Die nonverbale Verständigung spielt in der interkulturellen Kommunikation ebenfalls eine sehr große Rolle, denn sie ist genauso durch kulturelle Muster beeinflusst. Ihre besondere Bedeutung erhält die nonverbale Kommunikation nicht zuletzt dadurch, dass Menschen aufgrund der reduzierten sprachlichen Kommunikationsmöglichkeiten im interkulturellen Kontext dazu tendieren, vermehrt zu gestischen und mimischen Verständigungselementen zu greifen. Und hier hält man die eigenen nonverbalen Muster oftmals fälschlicherweise ebenfalls für natürlich und universell.

Ein kultureller Lernprozess kann einerseits auf der Ebene von ungeplanten, informellen, gleichsam spontanen Lernerfahrungen im direkten Kulturkontakt stattfinden und andererseits in formellen Lernarrangements etwa zur Vorbereitung auf interkulturelle Kontakte z.B. im Fremdsprachenunterricht.

Grundsätzlich gesehen beruht unsere gesamte Enkulturation, in deren Rahmen die Sozialisation (der Prozess, Teil einer Gesellschaft zu werden) und die Personalisation (der Prozess, ein «Ich» zu werden) stattfinden, auf Lehr- und Lernprozessen. Das heißt, wir lernen Mitglieder einer Kultur zu werden, auch wenn diese Prozesse oft unbewusst ablaufen und eher dem ähneln, was in Bezug auf Sprachen oft als Erwerbsprozess bezeichnet wird-unsere eigene Kultur wird uns, ähnlich der Muttersprache, Kultur wird uns, ähnlich der Muttersprache, zur unreflektierten «zweiten Natur». Auch das vertraut Werden mit einer «Zweitkultur» (oder mehreren) setzt wiederum Lehr- und Lernprozesse voraus, die aber-auch das eine Analogie zum Sprachenlernen-zumeist deutlich expliziter und bewusster verlaufen als bei unserer «Erstkultur».

Der Erwerb von Wissen über fremde Kulturen und die Entwicklung interkultureller Kompetenz sind auch als «tertiäre Sozialisation» bezeichnet worden.

In der primären Sozialisation werden wir Teil der Familie, in der sekundären werden wir Teil der weiteren Umgebung und der Gesellschaft. In der tertiären Sozialisation transzendieren wir diese Gesellschaft und lernen uns außerhalb unserer Herkunftsgesellschaft bzw. – Kultur zu bewegen.

In Analogie zum Fremdsprachenlernen können wir davon ausgehen, dass wir in der Regel in einer zweiten, dritten usw. Kultur nicht zur Gänze "einheimisch" werden, sondern eine Teilkompetenz erwerben, die uns als Fremde erkennbar bleiben lässt. Es besteht Grund zu der Annahme, dass mit der Zahl fremder Kulturen, mit denen wir vertraut sind, unsere Flexibilität im Umgang mit Fremdheit steigt und wir dann mit weiteren Kulturen leichter und schneller vertraut werden.

In unserer globalisierten Welt ist niemand von Kontakten mit Menschen aus anderen Kulturen unbeeinflusst. Interkulturelle Kommunikation findet sowohl im alltäglichen wie auch im beruflichen Leben statt. Die Verständigung zwischen Angehörigen

unterschiedlicher Kulturen kann unter Umständen mit großen Schwierigkeiten verbunden sein. Erfolgreiche interkulturelle Kommunikation ist jedoch erlernbar. Zunächst muss man allerdings die möglichen Konfliktfelder kennen, bevor man diese beseitigen kann.

Literatur

1. Kapumba Akenda, Jean C. Kulturelle (2014) Identität und interkulturelle Kommunikation: zur Problematik des ethischen Universalismus im Zeitalter der Globalisierung. Frankfurt am Main [u.a.]: IKO-Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
2. Globalisierung, interkulturelle Kommunikation und Sprache – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.peterlang.com/document/1048781>.
3. Man kann nicht nicht interkulturell kommunizieren – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.ikud-seminare.de/veroeffentlichungen/interkulturelle-kommunikation.html>.

Тинний В.І.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов факультету фінансів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Бергер Л.С.

старший викладач кафедри іноземних мов факультету фінансів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ФОРМУВАННЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. У статті досліджені характеристики процесу формування мультикультурної компетенції в процесі вивчення іноземної мови з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, ресурсів середовища Інтернет в умовах глобалізації.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, мультикультурна компетенція, інішомовна комунікація, інформаційно-комунікаційні технології.

Abstract. The article examines the characteristics of the formation of multicultural competence in the process of learning a foreign language using modern information and communication technologies, Internet resources in the context of globalization.

Key words: intercultural communication, multicultural competence, foreign language communication, information and communication technologies.

Постановка проблеми. На сучасному етапі і в умовах глобалізації та інтеграції всіх сфер діяльності суспільства підготовка майбутніх фахівців потребує уваги на компетентнісній та особистісній складових освітньої парадигми. Потужний вплив глобалізації, посилений появою нових засобів інформаційної комунікації, розкривається в їх особливостях: динамічності, переконливості, взаємопов'язаності, гібридності та індивідуальній потужності [1]. Динамічний процес глобалізації спричинений взаємодією між двома складовими культурної самобутності та розмаїття, тобто, між індивідуалізацією та універсалізацією. Глобалізація охоплює усі сфери життєдіяльності суспільства. У результаті культурної трансформації держава створює можливості для культурного обміну за допомогою нових інформаційно-комунікаційних ресурсів завдяки подоланню

культурних бар'єрів між людьми. Також, глобалізація посилює роль особистостей в суспільстві з сучасними технологіями, які урізноманітнюють світ та надають можливість виокремити здібності окремих особистостей.

В епоху цифрового суспільства вдосконалення професійної складової навчання обумовлюють необхідність підготовки інформаційно-компетентних та конкурентоздатних фахівців в умовах всебічного використання Інтернет-технологій. Поряд з цим, невід'ємним компонентом якісної підготовки сучасного фахівця є викладання іноземної мови професійного спрямування.

Характерною рисою сучасної спільноти є мультикультурність соціального середовища. Модифіковані характеристики та умови освітнього простору в сучасному полікультурному світі обумовлюють необхідність підготовки компетентних фахівців, здатних до діалогу, оптимальних компромісів, толерантних до думки інших, взаєморозуміння, співробітництва та неконфліктної комунікації з представниками різних культур. У процесі мультикультурної підготовки студенти розвивають свої уявлення про різноманіття культур та їх взаємозв'язок, формують толерантне ставлення до різноманіття особливостей представників різних культур, усвідомлюють національні цінності, вдосконалюють навички і вміння взаємодії в сучасному мультикультурному світі на основі поваги та взаєморозуміння.

Проблематика підготовки сучасних фахівців із сформованою системою знань та практичним досвідом використання цифрових технологій та іноземної мови з метою формування мультикультурної компетенції як важливого компонента професійної діяльності на сьогодні потребує подальшого дослідження.

Аналіз досліджень та публікацій. Багато вітчизняних і зарубіжних науковців досліджували проблематику полікультурної комунікації як складової мультикультурної компетентності та пов'язані з нею окремі аспекти.

У своїх працях І. Гончарук, Н. Юрчук досліджують проблематику мультикультурної освіти [2]. Питання формування майбутніх фахівців, які володіють нормами та правилами культур інших країн розкриваються у дослідженнях І. Гунько, О. Волошиної [3]. Проблеми культурної освіти та виховання у соціокультурній парадигмі відображено у роботах Р. Кравця [4], Н. Телекало [5]. У працях М. Жинкіна, І. Зимньої, В. Скалкіна, Л. Виготського, В. Гумбольдта проведений аналіз проблем мовленнєвої діяльності та спілкування. Е. Уотерс, Б. Коффі, В. Бухбіндер, Г. Стоун, Д. Уільямс присвятили свої дослідження питанням навчання іноземним мовам з метою виконання певних освітніх завдань; структура та зміст комунікативної компетентності висвітлена у працях А. Александренко, Ф. Епперт, Р. Джонсон, А. Сичева, В. Штраусс та ін.

Виклад основного матеріалу. Сучасна система освіти стрімко інтегрується у світовий освітній простір. Цей процес обумовлює зміни, які визначають необхідність формування нових методів та форм підготовки фахівців у системі вищої освіти в умовах глобалізації. Отже, міжкультурна комунікація, формування мультикультурних компетенцій майбутніх фахівців має стати пріоритетом сучасної системи вищої освіти. Це визначається тим, що освітній процес повинен бути мультикультурним та міжнаціональним.

В сучасних умовах система вищої освіти набуває більшого значення, коли поглиблюється міжнародна співпраця між бізнес-партнерами різних країн. Розуміння традицій та звичаїв інших культур, повага до інших поглядів, думок, уміння поєднувати особливості декількох культур, є притаманними рисами глобальної освіти, що особливо актуально в сучасних економічних умовах [6], [7], [8]. Аналіз літератури на сьогоднішній день щодо міжкультурної компетенції визначає ряд термінів, які використовувалися в дослідженні як синоніми: крос-культурна адаптація, міжкультурна чутливість, мультикультурна компетенція, транскulturна компетенція, глобальна компетенція, міжкультурна ефективність, міжнародна компетенція, глобальна грамотність, глобальне громадянство, культурна компетенція і міжкультурна адаптація [9]. Використання «міжкультурна» є кращим, оскільки «термін не обмежений жодними специфічними культурними атрибутами» [10]. Деякі науковці визначають «міжкультурну комунікаційну компетенцію» як «здатність ефективно та належним чином здійснювати комунікаційну поведінку для обговорення культурної ідентичності один одного в культурно різноманітному середовищі» [11]. Використовуючи системно-теоретичний підхід для дослідження компетенції міжкультурної комунікації, можна визначити таку конструкцію в термінах «адаптивної здатності» людини, яка складається з когнітивних («створення смислів»), афективних (включаючи емоційні та естетичні тенденції, мотивацію та ставлення), схильності), а також операційні/поведінкові (гнучкість і винахідливість) виміри [12].

Формування мультикультурної компетентності студентів обумовлює усвідомлення інших культур крізь призму власного культурного досвіду та ролі культури своєї країни в глобальному контексті одночасно формуючи культурну інформативність, для якої характерні наступні ознаки: кожна культура є унікальною, але вона не краща за інші; для кожної культури представників бізнес-партнерів характерні власні логіка та контекст; будь-яка культура приймається доки вона здатна функціонувати. Окрім цього, вдосконалення професійних здібностей майбутніх фахівців протягом засвоєння звичаїв та традицій інших країн сприяє процесу професійної адаптації. Студенти володіють більшим досвідом, необхідним для міжособистісного спілкування та виконання професійної діяльності. Проте, варто зауважити, що проблема співвідношення міжкультурної та міжособистісної компетенцій є досить комплексною. Усвідомлення звичаїв та традицій інших країн може стикатися із внутрішнім психологічним опором. Процес вдосконалення вмінь та навичок міжкультурної комунікації майбутніх фахівців характеризується формуванням таких особистісних характеристик як гнучкість та вміння адаптуватися до різних ситуацій; демонстрація поваги; вміння толерувати думки інших; вміння ігнорувати невизначеність [12, 13].

У контексті іншомовної освіти мультикультурна компетенція пов'язана з комунікативною компетенцією з іноземної мови. Сучасний підхід до мовної освіти трансформував цілі вивчення мови з формування комунікативної компетенції на розвиток міжкультурної компетенції. Бейкер визначив міжкультурну компетенцію як «один підхід до систематичної концептуалізації та дослідження знань, ставлень і поведінки, пов'язаних з успішною міжкультурною комунікацією» [14]. Це означає,

що для досягнення успіху в міжкультурній комунікації необхідно розвивати власну міжкультурну компетенцію. Він окреслює нові вимоги до процесу навчання іноземним мовам.

Мультикультурна компетенція вимагає, щоб учні розвивали відповідні знання та навички іноземної мови та іншомовної культури, а також культурної обізнаності, рефлексії та здатності адаптувати власний культурний досвід до різних мов та культур. Модель мультикультурної комунікативної компетенції Байрама спрямовує процес навчання крізь набуття компетенцій у ставленнях, знаннях і навичках, пов'язаних з міжкультурною компетенцією під час використання іноземної мови [15].

Значну увагу варто приділяти розвитку навичок усного перекладу та спілкування. Коли студенти починають визначати етноцентричні погляди та непорозуміння, пов'язані з міжкультурними ситуаціями, вони стають здатними зрозуміти та пояснювати причини конфлікту, а також відповідним чином врегульовувати ситуації для запобігання неправильного тлумачення [15]. Нарешті, навички взаємодії дозволяють учасникам процесу міжкультурного спілкування визначати схожі та відмінні риси рідної та іноземною культур, що сприяє успішному спілкуванню та встановленню змістовних стосунків [15]. Для формування досвіду успішного міжкультурного спілкування варто шукати можливості зустрічатися з представниками різних культур для обміну інформацією з використанням іноземної мови.

У процесі вивчення іноземної мови та іншомовної культури онлайн можуть виникати проблеми щодо багатомовності і мультикультуралізму. Багатомовність відіграє важливу роль у взаємодії між людьми різного походження та дає змогу людям, які можуть не поділяти культурні припущення чи цінності, обговорити свої стосунки та ідентичність [16]. У сучасному суспільстві англійська мова все частіше використовується для академічного спілкування [17], [18]. У глобалізованому багатомовному та багатокультурному онлайн-середовищі надзвичайно важливо розвивати «метакультурну компетенцію» студентів, яку можна визначити як «компетентність, яка дозволяє співрозмовникам спілкуватися та обговорювати свої культурні концептуалізації у процесі міжкультурної комунікації [19]. На онлайн-форумі в процесі обговорення, в якому беруть участь студенти та викладачі з різних культур, важливо усвідомлювати концептуальні відмінності культур та визначати відповідні стратегії для успішної взаємодії та навчання.

Висновки. Успішна реалізація процесу формування мультикультурної компетенції у майбутніх фахівців забезпечується сукупністю умов, основною з яких є створення розвиваючого мультикультурного середовища у системі вищих навчальних закладів. Крім того, суттєву роль в навчальному процесі відіграють активні методи та технології полікультурної освіти. Саме завдяки активним методам відбувається формування особистості студента як суб'єкта професійної та культурної сфер діяльності. Отже, в процесі навчання важливо застосовувати активні та інтерактивні методи, а саме тренінги, проекти, мозковий штурм, ділові ігри, моделювання ситуацій міжкультурної взаємодії та професійної діяльності з подальшим їх аналізом. Надалі варто застосовувати творчі методи навчання з

особливою увагою до наукової діяльності студентів, що у майбутньому забезпечить їх становлення як суб'єктів професійної діяльності, здатних самостійно вирішувати проблеми, які виникатимуть в умовах мультикультурного суспільства, проводити самоаналіз, що сприяє саморозвитку та формуванню мультикультурної компетенції. Ефективність надання міжкультурної інформації в контексті вивчення англійської як іноземної мови позитивно впливає на ставлення та мотивацію студентів до процесу навчання та значно покращує їх загальні досягнення у вивченні мови.

Список використаних джерел

1. G. Chen, K. Zhang. New media and cultural identity in the global society. Handbook of Research on Discourse Behavior and Digital Communication: Language Structures and Social Interaction. Hershey, PA: Idea Group Inc. 2010. pp. 801-815.
2. Гончарук І.В., Юрчук Н.П. Організація єдиного електронного науково-освітнього простору сучасного університету. Економіка. Фінанси. Менеджмент: актуальні питання науки і практики. 2018. №12. С. 75-87.
3. Гунько І.В., Волошина О.В. Практичне застосування ділової гри при вивченні іноземної мови в умовах навчально-науково-виробничого комплексу «Всеукраїнський науково-навчальний консорціум». Науковий журнал «Інноваційна педагогіка». 2021. Вип. 35. С. 17-21.
4. Кравець Р.А. Педагогічна технологія формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови. Молодий вчений. 2017. №1. С. 444-447.
5. Телекало Н.В. Інновації в науці та освіті: виклики сучасності. Інновації в науці та освіті: виклики сучасності: зб. наук. есе учасників стажування для освітян. Варшава. 2018. С. 169-171.
6. Кравець Р.А. Культурна компетентність та міжкультурна комунікація у професійній підготовці майбутніх аграрників. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2013. №1. С. 112-115.
7. Кравець Р.А. Культурологічна парадигма освіти у професійній підготовці майбутнього фахівця аграрної галузі. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2013. №39. С. 187-192.
8. Кравець Р.А. Типи комунікативних ситуацій у контексті полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». 2016. №71. С. 102-106.
9. Sinicrope, C., Norris, J., & Watanabe, Y. (2012). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice.
10. Kim, Y.Y., & Ruben, B. D. (1992). Intercultural transformation. In W.B. Gudykunst & Y.Y.
11. Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook 19*, 353-383.

12. Kim, Y.Y. (1992). Intercultural communication competence: A systems-thinking view. In W.B. Gudykunst & Y.Y. Kim (Eds.), *Readings on communicating with strangers: An approach to intercultural communication* (pp. 371-381). New York: McGraw-Hill.
13. Волошина О.В. Використання мультимедійних технологій у вивченні іноземних мов у закладах вищої освіти. Актуальні питання теорії та практики в галузі права, освіти, соціальних та поведінкових наук: матеріали Міжн. наук.-практ. конф. 23-24 квітня 2020 р. м. Чернігів, 2020. С. 338-340.
14. Baker, W. (2011). From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT. *ELT Journal*, 66(1), 62-70.
15. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
16. Li, W., & Zhu, H. (2013). Translanguaging identities and ideologies: Creating transnational space through flexible multilingual practices amongst Chinese university students in the UK. *Applied Linguistics*, 34(5), 516-535.
17. Jenkins, J. (2012). English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom. *ELT Journal*, 66(4), 486-494.
18. Mauranten, A. (2012). *Exploring ELF: Academic English shaped by non-native speakers*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
19. Sharifian, F. (2013). Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an International Language. *Multilingual Education*, 3(7), 1-11.

Секція 4

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СТРАТЕГІЙ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ В НАЦІОНАЛЬНІЙ ОСВІТІ

Андрійко В.І.

старший викладач кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Слободзян Р.Д.

старший викладач кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Юцкевич О.П.

викладач кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ПІСЕННІ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСИ ДЛЯ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Потреби сучасної міжкультурної комунікації зумовлюють необхідність лінгвокраїнознавчого підходу у навчанні іноземних мов. Згідно з цим підходом розвиток комунікативних умінь студентів відбувається в органічному взаємозв'язку з формуванням їх соціокультурної компетенції, адже мова є невіддільною частиною культури народу.

Завдяки розвитку комунікаційних технологій в останнє десятиліття значно спростився доступ до актуальних тематичних матеріалів, що відображають суспільні та культурологічні реалії різних країн. Серед широкого вибору автентичних матеріалів пісні мають особливо значний потенціал для розвитку іншомовної соціокультурної компетенції. Як відомо, одним з найбільш ефективних способів впливу на почуття і емоції тих, хто вивчає іноземні мови, є музика, яка виступає сильним психічним збудником, що проникає в глибини свідомості. Використання пісенного матеріалу у навчальному процесі дозволяє викладачу більш легко і ефективно знайомити студентів з іншою культурою, адже сучасна пісня відображає актуальні норми поведінки, звички, культурні та моральні цінності представників соціокультурних спільнот, їх судження з тих чи інших проблем, які хвилюють певну націю. Важливо зазначити, що автентична пісня є досить ефективним засобом навчання, що здатен суттєво підвищити мотивацію студентів до подальшого вивчення мови, полегшити засвоєння мовного матеріалу, розвинути необхідні мовленнєві навички і вміння.

Робота над автентичною піснею починається з її відбору. Саме відбір є найважливішою передумовою досягнення позитивного результату. Серед критеріїв відбору пісні можна виділити наступні: 1) відображення країнознавчої специфіки; 2) відповідність до теми заняття та мовна цінність (фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні аспекти); 3) відповідність інтересам студентів з урахуванням їх вікових особливостей; 4) популярність в країні походження (та поза її межами); 5) суспільне визнання авторів тексту, музики чи виконавця пісні.

Вагомим аргументом для активізації роботи з автентичною піснею є також наявність у вільному доступі в Інтернеті робочих матеріалів (пісень, текстів пісень, методичних розробок з різноманітними завданнями та вправами для різних етапів роботи над піснею), які й надають викладачеві широкий спектр можливостей для його використання у навчальному процесі з метою формування слухо-вимовних, ритміко-інтонаційних, лексико-граматичних навичок; умінь усного та писемного мовлення, а також з метою формування соціокультурної компетенції.

Серед шести знайдених і проаналізованих нами пісенних Інтернет-ресурсів ми виділили три, на які, з нашої точки зору, варто звернути увагу викладачам німецької мови. Дані джерела є досить різними за змістом матеріалів, але загалом відповідають наступним критеріям: 1) наявність пісні у вільному доступі в Інтернеті (відео, аудіо, текст); 2) наявність робочих матеріалів (методичні розробки, краєзнавчі матеріали, рекомендації щодо застосування, ключі тощо). Пропонуємо розглянути їх більш детально.

1. Стаття Долорес Родрігес Кемілан «*Lieder, die ein Deutschlehrer braucht*» [1].

У своїй статті «*Lieder, die ein Deutschlehrer braucht*» авторка надає список зі 110 музичних творів (для мовних рівнів A1-B2) з назвою пісні, її виконавцем, із зазначенням відповідної розмовної або граматичної теми, а також орієнтовного мовного рівня, наприклад:

Titel des Liedes	Interpret	Thematik / Grammatik	Niveau
1,2, Polizei	Mo-do	Zahlen 1-10	A1
MFG	Die Fantastischen 4	Buchstaben/ Abkürzungen	A1-B2
Da, da, da	Trio	Präsens	A1

З метою формування різних аспектів іншомовної комунікативної компетенції в статті пропонується перелік найрізноманітніших завдань для а) аудіювання (9 завдань); б) читання (7); в) писемного мовлення (17); г) усного мовлення (12); д) формування лексико-граматичних навичок (13). З їх допомогою викладач має можливість самостійно дидактизувати будь-який вибраний ним пісенний твір. Окрім цього для підвищення мотивації та розвитку креативності тих, хто вивчає мову, пропонується набір ігрових завдань (наприклад, мініп'єси, мінідіалоги, рольові ігри, скетчі за текстом пісні); пропозиції для проєктної роботи студентів (наприклад, складання списку хітів, виготовлення плакатів з біографією та творчістю виконавців, створення хору чи групи для виконання німецькомовних пісень та виступ перед аудиторією); завдання для роботи з відеокліпами.

2. Проєкт Інституту Гете «*Deutsch für Jugendliche. Musik*» [2].

На відміну від вищезгаданого джерела цей проєкт на вебсторінці Інституту Гете пропонує лише десять пісенних творів (9 з них рівня A2) із зазначенням виконавця, назви пісні і рівня володіння мовою, наприклад:

Die Toten Hosen – Unter den Wolken \ Niveau A2 (PDF, 272 kB).

Іншою відмінністю є наявність готових комплексів завдань для формування мовленнєвих навичок і вмінь аудіювання, читання, письма та говоріння, розроблених до кожної пісні і розміщених на 8-10 робочих листках. При цьому

вказується також режим виконання завдання: індивідуальний, парний чи груповий. Окрім цього додається допоміжний матеріал для роботи викладача, до якого входять а) ключі до завдань; б) текст пісні; в) вебсторінка відео пісні в Youtube; г) офіційна вебсторінка виконавця; д) коротка інформація про виконавця; е) підсумкова таблиця, наприклад:

Thema: Die Toten Hosen – Unter den Wolken

Niveau: A2

Lernziel: Termine planen und vorschlagen

	Sozialform	Aktivität	Medien/ Material	Lösungen
1	GA	Ergänzen die Mindmap	AB	Individuelle Lösung
2	PA	Besprechen die Fragen	AB	Individuelle Lösung
3	EA	Suchen die Wörter aus dem Lied	AB	Lösung: die Welt der Wind der Traum die Freiheit das Licht die Wolke der Weg der Kopf der Fuß der Schuh die Pfüte die Erlaubnis
4	EA	Ergänzen die Präpositionen	AB, Lied	Lösung unten
5	PA	Streichen falsche Wörter aus dem Lied	AB, Lied	Lösung unten
6	EA	Bringen den Refrain in die richtige Reihenfolge	AB	Lösung: 4 7 6 1 5 3 2 oder 4 7 6 5 1 3 2
7	GA	Besprechen die Musik	AB	Individuelle Lösung
8	GA	Beantworten die Fragen	AB	Individuelle Lösung
9	PA	Planen das Wochenende	AB	Individuelle Lösung
10	EA	Schreiben eine E-Mail.	AB	Individuelle Lösung

3. Вебсторінка LyricsGaps [3].

Ця сторінка є справжньою пісенною скарбницею. Вона налічує понад 230 німецькомовних пісень, які структуровані за датою додавання до ресурсу, виконавцем, назвою пісні, музичним жанром та рівнем володіння мовою: початковий, середній, просунутий. До кожного твору є відео в *Youtube* і текст для паралельного читання. Для інтенсифікації роботи над піснею розроблені спеціальні завдання на реконструкцію її тексту, які передбачають заповнення пропусків різного ступеня складності: від простого (вибрати необхідне слово з трьох слів), середнього (вибір слова із загального списку) і до підвищеного (підбір слова). Після виконання цих завдань автоматично отримується результат.

Загалом можемо стверджувати, що більшість музичних творів, що згадуються в одних джерелах, повторюються й в інших, що свідчить як про їх популярність, так і про їх цінність як методичного матеріалу для навчання іноземної мови. Поряд з цим необхідно зазначити і відмінності представлених Інтернет-ресурсів. В той час як *LyricsGaps* має найчисленніший вибір пісень, а «*Lieder, die ein Deutschlehrer braucht*» пропонує широкий спектр завдань для роботи з пісенним матеріалом, то «*Deutsch für Jugendliche*» надає зразки готових методичних розробок по конкретним пісням.

Отже, в підсумку можемо констатувати, що наявність багатьох пісенних Інтернет-ресурсів з одного боку підтверджує важливість і необхідність використання пісенного матеріалу у навчанні іноземних мов, а з іншого боку, значно полегшує роботу викладача під час пошуку і відбору пісень та розробки навчальних завдань.

Список використаних джерел

1. Dolores Rodriguez Cemillan: Lieder, die ein Deutschlehrer braucht [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://docplayer.org/8329251-Lieder-die-ein-deutschlehrer-braucht.html>.
2. Deutsch für Jugendliche [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.goethe.de/ins/ua/de/spr/unt/kum/dfj/mus.html>.
3. LyricsGaps [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.lyricsgaps.com/exercises/filter/language/de/German>.

Бондарчук Л.М.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри бізнес-лінгвістики

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

TERMINOLOGIA EKONOMICZNA W RAMACH KURSU «JĘZYK POLSKI JAKO OBCY» NA UNIWERSYTECIE EKONOMICZNYM

Анотація. У статті проаналізовано основні методи вивчення економічної термінології в рамках курсу «Польська мова як іноземна» в економічному університеті. Подано рекомендації щодо вправ та завдань, які практично апробовані під час вивчення цієї дисципліни в Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана та відіграють важливу роль в опануванні фахової термінології економічних спеціальностей.

Ключові слова: економічна термінологія, вправи і завдання, польська мова як іноземна.

Abstract. The article analyzes the main methods of studying economic terminology in the course «Polish as a Foreign Language» at the University of Economics. Recommendations on exercises and tasks that are practically tested during the study of this discipline at the Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman and an important role in mastering the professional terminology of economic specialties are presented.

Key words: economic terminology, exercises and tasks, Polish as a Foreign Language.

Ucząc się języka polskiego, studenci specjalności ekonomicznych powinni zwracać szczególną uwagę na wąsko wyspecjalizowane słownictwo. Należy podkreślić, że fachowcy specjalizacji ekonomicznej muszą mieć możliwość korzystania ze środków leksykalnych nie tylko zrozumiałych dla innych specjalistów w tej dziedzinie, ale także takich form i wyrażen, które będą zrozumiałe dla zwykłych obywateli. Dlatego na naukę i poszerzenie słownictwa specjalisty należy poświęcić znaczną ilość czasu. Trudność w nauce języka polskiego na wydziałach niefilologicznych polega na tym, że osiągnięcie poziomu znajomości języka wymaganego do nauki słownictwa wymaga znacznego czasu, ponieważ język polski ma złożony system gramatyczny, dużą liczbę reguł gramatycznych i niuansów nie pozwala natychmiast rozpocząć profesjonalne szkolenie specjalistyczne. Zrozumienie terminów w języku obcym jest niemożliwe bez znajomości tych terminów w języku ojczystym.

W Kijowskim Narodowym Uniwersytecie Ekonomicznym imienia Wadyma Hetmana nauczanie terminologii ekonomicznej jest jeszcze od pierwszych lekcji. Aby lepiej opanować materiał w języku obcym, konieczne jest korzystanie z autentycznych źródeł, takich jak artykuły tematyczne, materiały audio i wideo. Należy zacząć od tych, które są obliczane nie tylko dla ekspertów z danej branży, ale także dla ogółu społeczeństwa, to konieczne jest skomplikowanie zarówno leksykalnego, jak i stylistycznego komponentu materiałów. Ten rodzaj pracy pozwala studentom nauczyć się rozumieć wypowiedzi i teksty w ramach wybranego tematu, ale oprócz zrozumienia przyszli specjaliści muszą być przygotowani do uczestnictwa w dialogach, sytuacjach komunikacyjnych. Rozwój kompetencji gramatycznych studentów uczących się języka polskiego jako obcego jest integralną częścią procesu uczenia się języka. Dobra znajomość języka często opiera się na dogłębnej znajomości reguł gramatycznych. Umiejętność konstruowania zdań, które przekazują znaczenie tego, co zostało powiedziane, jest kluczowym aspektem kompetencji komunikacyjnych.

W lekcjach języka polskiego jako obcego nauczyciel powinien w trakcie pracy wykorzystywać takie rodzaje ćwiczeń, które pozwolą uczniom rozwijać umiejętność tworzenia spójnych wyrażeń przy użyciu polskich terminów zawodowych. Niezbędnym i jednym z głównych warunków wysoce efektywnej działalności zawodowej jest świadomy wybór przez przyszłych specjalistów narzędzi językowych, w tym terminów, których użycie wiąże się z możliwością swobodnej nawigacji w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Odpowiednie i pełne zrozumienie polskiej terminologii zawodowej jest warunkiem wstępnym szkolenia zawodowego i wymaga od studenta aktywnego myślenia w celu opanowania podstawowych pojęć z odpowiedniej dziedziny nauki lub technologii.

Ciągła praca ze specjalnym słownictwem nie tylko pogłębia wiedzę zawodową studentów na temat badanych pojęć, ale także podnosi poziom kulturowy i zawodowy jednostki w ogóle. Dość często na lekcjach języka polskiego terminy są badane w formie przeglądu. Z tego powodu pomysły studentów na temat stosownej terminologii branżowej są fragmentaryczne, co prowadzi do niepełnego rozumienia lub nawet niezrozumienia istoty tych pojęć.

W procesie pracy z profesjonalną terminologią należy zauważyć, że często jako terminu można używać powszechnie używanych słów. Dlatego konieczne jest zastosowanie systemu ćwiczeń do rozróżnienia ogólnych i terminologicznych znaczeń terminu, ponieważ analiza odpowiedzi studentów potwierdza fakt, że w ich umysłach dominuje codzienne znaczenie terminu, co dodatkowo utrudnia przyswojenie interpretacji terminologicznej. Zastosowanie takich ćwiczeń pomoże uczniom rozwijać umiejętności w zakresie działań analitycznych i syntetycznych oraz ogólnego rozwoju. Ważne jest również zwrócenie uwagi odbiorców na fakt, że terminy należące do grupy powszechnie używanych, konieczne wyszczególniają ich znaczenie w terminologii poszczególnych branż. Biorąc to pod uwagę, można zaoferować ćwiczenia rozróżniające znaczenie tego terminu w kilku dziedzinach nauki (na przykład termin *fala* jest wyjaśniony i szczegółowo opisany w systemie prawnym, naturalnym i fizycznym).

Dlatego można wykorzystywać takie ćwiczenia:

1) przetłumaczenie proponowanych terminów na język polski z ukraińskiego lub odwrotnie i określenie powiązanych z nimi dziedzin gospodarczych, w których można je zastosować, np.: *makler – osoba zawodowo zajmująca się pośrednictwem w transakcjach kupna i sprzedaży papierów wartościowych dla klienta, w zamian za ustaloną prowizję, czyli procent od wartości transakcji; podaź – ilość dóbr, oferowana na rynku przez producentów przy określonej cenie, przy założeniu niezmienności innych elementów charakteryzujących sytuację na rynku, zapasy – materiały nabyte w celu zużycia na własne potrzeby, wytworzone lub przetworzone przez jednostkę produkty gotowe (wyroby i usługi) zdolne do sprzedaży lub w toku produkcji, półprodukty oraz towary nabyte w celu odprzedaży w stanie nieprzetworzonym.*

2) tłumaczenie i szczegółowe wyjaśnienie skrótów używanych w ekonomii w języku polskim, np.: *PKB – Produkt Krajowy Brutto, jeden z podstawowych mierników dochodu narodowego stosowanych w rachunkowości narodowej, opisuje zagregowaną wartość dóbr i usług finalnych wytworzonych na terenie danego kraju w określonej jednostce czasu (zazwyczaj w ciągu roku); PNB – Produkt Narodowy Brutto, miara wartości wszystkich dóbr i usług finalnych wytworzonych przez obywateli danego państwa oraz przez osoby prawne z siedzibą na jego terenie niezależnie od tego, czy podmioty te działają w kraju, czy za granicą.*

Takie zadania są wykorzystywane jako narzędzie do kształtowania umiejętności uczniów w zakresie systematycznej pracy z literaturą fachową (słowniki, podręczniki, podręczniki).

Ponieważ Internet jest dominującym źródłem informacji dla dzisiejszej młodzieży, studenci powinni skupić się na wykorzystaniu akademickich elektronicznych źródeł informacji. Ważne jest podkreślenie znaczenia korzystania z wysokiej jakości zasobów i sprawdzania podstawowych danych. W praktyce najskuteczniejszymi rodzajami ćwiczeń tego typu okazały się następujące opcje:

1) dyktanda terminologiczne (nauczyciel wymienia cechy pojęcia), a uczniowie definiują i zapisują odpowiedni termin lub odwrotnie, do proponowanych terminów należy sformułować definicję): *bardzo wysoka inflacja (ponad 150% w skali roku) powodowana zwykle przez całkowite załamanie systemu finansowego kraju i ogromny deficyt budżetowy finansowany przez dodruk pieniędzy (hiperinflacja); umiejętność tworzenia czegoś nowego, oryginalnego (kreatywność); motywująca przyczyna ludzkich działań i czynów (motyw); proces myślenia mający na celu identyfikację (wyjaśnienie) podstawowych cech, właściwości i połączeń przedmiotów, zjawisk, zdarzeń – (rozumienie); zespół mechanizmów umożliwiający kontakt producentów z konsumentami rynek) itp;*

2) stworzenie terminologicznego słownika minimum odpowiedniej gałęzi gospodarki i wyjaśnienie istoty terminów zawodowych w słownikach odpowiednich dziedzin;

3) analiza profesjonalnie zorientowanego tekstu edukacyjno-naukowego lub popularno-naukowego z wyjaśnieniem terminów.

Inna opcja dla studentów jest bardziej złożona, ponieważ wymaga umiejętności prowadzenia pracy analitycznej i syntetycznej, wykazania się niezależnością i kreatywnością. Ponieważ poziom kreatywnego myślenia dla każdego studenta jest

indywidualny, formułowanie zadań powinno uwzględniać indywidualne i osobiste cechy przyszłych specjalistów. Rodzaje zadań, które mogą być stosowane w auriudyto i pomagają podnieść poziom języka i kompetencji zawodowych studentów w pracy z profesjonalną terminologią:

1) przygotowywanie tekstów o różnych stylach z wykorzystaniem ogólnych terminów naukowych lub międzynarodowych (*prawo, teoria, hipoteza, aksjomat, twierdzenie, kreatywność, metoda, motyw, zespół, grupa, lider, specjalista, analiza, synteza, stowarzyszenie, integracja, komunikacja*);

2) napisanie definicji antonimicznych par pojęć: *indukcja – dedukcja; aktywność – pasywność; analiza – synteza; import – eksport itp.*

3) projektowanie twórczych prac i prezentacji z wykorzystaniem fachowej terminologii – «Gospodarka mojego kraju», «Mój przyszły zawód», «Czego oczekuję od przyszłości», «Warunki przyszłego zawodu» itp.;

4) badania etymologiczne, które będą zawierały informacje o pochodzeniu podstawowych terminów gałęzi nauki lub technologii oraz sposobach ich wprowadzania do odpowiedniej terminologii krajowej;

5) tłumaczenie profesjonalnie zorientowanego tekstu etc.

Tłumaczenie tekstów różnego rodzaju, zapewni studentom wysoki poziom biegłości w słowach i pomoże wyeliminować elementy niepoprawności w języku zawodowym studentów.

Ćwiczenia tłumaczeniowe są niezwykle ważne w systemie szkolenia przyszłych specjalistów. Szczególną uwagę należy zwrócić na tłumaczenie terminów nowotworowych. Powinny być tłumaczone w kontekście, ponieważ nie można przetłumaczyć jednego terminu. Warto również podkreślić, że w procesie wprowadzania nowych pojęć i odpowiadających terminów do terminologii branżowych, przez pewien czas mogą funkcjonować w kilku wariantach graficznych, co jest normą.

Więc udane opanowanie fachowej terminologii jest jednym z głównych warunków szkolenia specjalisty wysokiego szczebla, który jest w stanie konkurować z ciągle zmieniającymi się wymaganiami zawodowymi w dzisiejszych czasach. Systematyczne i ciągłe badanie warunków odpowiedniej dziedziny nauki lub technologii będzie w stanie zapewnić kształcenie odpowiednich kompetencji zawodowych i językowych studentów.

Список використаних джерел

1. Anna Dąbrowska, Urszula Dobesz, Małgorzata Pasięka, Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie – Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2010. – 236 str.

2. Dunin-Dudkowska A., Trębska-Kerntopf A. (2006). Ekonomia – to nie boli. Polski język ekonomiczny dla cudzoziemców. Lublin: UMCS, 2006.

3. Kowalska M. (2008). O biznesie po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego. Wprowadzenie do języka biznesu. Kraków: Universitas.

4. Małolepsza M., Szymkiewicz A. (2007). Hurra!!! Po polsku. – Kraków: Prolog.

5. Stempek I., Stelmach A. (2010). Polski, krok po kroku. – Warszawa: Polish-courses.com.

Капуш А.В.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Кудінов В.А.

старший викладач кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ТЕХНІКИ ЕФЕКТИВНОГО ЧИТАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Люди діляться на дві категорії:

на тих, хто читає книги, і тих, хто слухає тих, хто читає.

(Вербер Бернар, французький письменник, філософ)

Вивчення економіки, у тому числі іноземною мовою, передбачає роботу з текстами, які містять значні за обсягом масиви інформації, вміння співставляти та аналізувати факти, розпізнавати логічні взаємозв'язки, робити узагальнення та висновки. До того ж, враховуючи величезний потік інформації, який сьогодні щодня отримує і освоює людина, та вимоги роботодавців до компетенцій сучасних працівників, це потрібно вміти робити дуже швидко, для того щоб залишатися конкурентноздатним учасником ринку праці. Однією з умов швидкого опрацювання текстів та надійного засвоєння інформації є оволодіння ефективними техніками читання. На користь технік читання говорять також виклики навчального процесу в онлайн-форматі, коли значна частина навчального матеріалу повинна засвоюватися майбутніми економістами самостійно.

Техніки ефективного читання можна поділити на дві групи, залежно від мети роботи з текстом: 1) техніки для швидкого знайомлення зі змістом тексту та виділенням ключових моментів у ньому (про що йтиметься далі у даній публікації) та 2) техніки для надійного засвоєння, закріплення та запам'ятовування матеріалу, що міститься у прочитаному тексті.

У першому випадку необхідно насамперед оволодіти технікою «сканування» тексту за ключовими словами, читання «по діагоналі» (нім. *Querlesen* або *Diagonallesen*), за допомогою якої можна швидко отримати уявлення про зміст тексту та визначити, де у тексті знаходиться важлива інформація [1, с. 223]. При цьому ми «пробігаємо» текст очима від лівого верхнього кутка сторінки до нижнього правого кутка діагональними «стрибками». Таким чином досягається висока швидкість читання та виробляється звичка дисципліновано, не відволікаючись і не затримуючись, пробігати очима сторінку, інтуїтивно уловлюючи ключові змістові фрагменти тексту та фіксуючи сталі вирази та звороти як одне ціле.

Для формування навичок швидкого читання коуч з методик навчання Рольф Майєр пропонує використовувати методи, описані нижче [2, с. 78].

Метод «острівців». Використовуючи цей метод, обмежуємося читанням тільки тих місць у тексті, які можуть містити важливу для нас інформацію. Дуже часто важлива інформація знаходиться на початку і підсумовується в кінці тексту. Але і в окремих розділах, їх частинах та окремих абзацах тексту важлива інформація також міститься на початку та в кінці, а між ними розміщені, як

правило, пояснення та приклади, які необхідно читати тільки тоді, коли щось виявилось незрозумілим при прочитанні початку абзацу.

Метод «Слалом». Назва методу, запозичена зі сфери спорту і означає «ковзання» поглядом по сторінці з текстом, при цьому рандомно пропускаються окремі рядки. Для того, щоб після прочитання тексту за цими методами можна було швидко знову віднайти потрібну інформацію, варто під час читання відмічати відповідні фрагменти тексту чи ключові слова у них.

Якщо ж нам потрібно швидко читати тексти, не пропускаючи окремих пасажів, необхідно освоїти **техніку швидкісного читання** (*Speed Reading*). Техніка швидкісного читання, запропонована британським психологом, автором «карти розуму (пам'яті)» (англ. *mind map*) Тоні Бьюзенем, базується на припущенні, що при читанні ми «стрибаємо» очима від слова до слова. Нетреновані читачі роблять після цього щоразу невелику паузу, щоб опрацювати (осмислити) прочитане слово. Крім того, іноді вони перечитують деякі слова ще раз, щоб переконатися у тому, що прочитали їх правильно, що ще більше уповільнює темп читання. Техніка швидкісного читання передбачає «стрибки» від словосполучення до словосполучення, завдяки регулярним тренуванням таким чином можна навчитися охоплювати поглядом щоразу все більше слів. З часом мозок починає звикати опрацьовувати прочитані слова у той час, коли погляд уже переходить до іншого словосполучення, завдяки чому значно підвищуються швидкість читання. Так, нетренований читач здатний прочитати у середньому 200-300 слів за хвилину, а тренований – від 1000 до 4000.

Коуч з методик навчання Крістіан Грюнінг рекомендує метод «3-2-1» для розвитку навичок швидкісного читання. Для цього, по-перше, потрібно звикнути під час читання проводити вказівним пальцем уздовж рядка. Якщо слідувати за рухами пальця, це утримає від бажання повернутися та прочитати слово ще раз, що збільшує швидкість читання. Наступним кроком є використання секундоміра для фіксації часу. Спочатку за допомогою секундоміра потрібно визначити, який об'єм тексту ми можемо прочитати за 3 хвилини і відмітити його. Після цього потрібно, максимально збільшуючи швидкість читання, спробувати прочитати цей уривок тексту спочатку за дві хвилини, а потім за одну, кожного разу виставляючи секундомір на відповідний відрізок часу та все швидше проводячи вказівним пальцем уздовж рядка. Чим частіше ми тренуємо техніку швидкісного читання за цим методом, тим швидше наш мозок звикає до сприйняття якомога більшої кількості слів за певний відрізок часу. Також тренування із секундоміром не дозволяють робити паузи для повторного прочитання слів, які знижують темп читання. Освоєння техніки швидкісного читання потребує певних затрат часу, проте дозволить значно зекономити його у майбутньому. Завдяки швидкісному читанню можна засвоїти значно більше інформації за коротший час, але існує імовірність того, що інформація сприйматиметься поверхово і погано засвоюватиметься. Тому, коли у тексті зустрічається особливо важлива інформація, потрібно зробити невелику паузу, щоб мозок зміг її опрацювати. При цьому можна, закривши очі, спробувати змалювати прочитане в уяві, таким чином інформація міцніше та на довший час збережеться у пам'яті.

Список використаних джерел

1. Das große Buch der Lerntechniken. – München: Compact, 2005. – 320 S.
2. Reinhaus D. Lerntechniken. – Freiburg: Haufe, 2019. – 127 S.

Ковтун В.С.

старший викладач кафедри німецької мови

Київського національного економічного Університету імені Вадима Гетьмана

ПРИКЛАД КОМПЛЕКСНОГО ФАХОВОГО КОМУНІКАТИВНО-ЗМІСТОВНОГО ПІДХОДУ ДО ДИДАКТИЗАЦІЇ МОВНИХ ТА МОВЛЕННЄВИХ ЯВИЩ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ПРАКТИКУМІВ АВТОРА З ВРАХУВАННЯМ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. Автор аналізує практичний приклад комплексного фахово спрямованого комунікативно-змістовного підходу до дидактизації мовних та мовленнєвих явищ німецької мови засобами комп'ютерних інтерактивних практикумів [ІІІ 1; 2; 3; 4] з урахуванням психологічних аспектів дистанційного навчання.

Матеріали та інструменти дистанційного навчання іноземної (німецької) мови у мирні часи, й, особливо, під час війни, мають містити достатні дидактично-психологічні компоненти для можливо ефективної компенсації вимушеної комунікативної ізоляваності осіб, що навчаються, від навчального колективу шляхом постійного зворотного контакту та спонукати їх до високоякісного, й, таким чином, патріотичного, фахово-орієнтованого навчання.

Ключові слова: агресивна війна; дистанційне навчання; комунікативний підхід; постійний зворотний зв'язок; матеріал дистанційного курсу; фахово орієнтовані комп'ютерні інтерактивні практикуми; психологічний аспект.

Abstract. The author analyzes a real-life example of a complex brunch-oriented communicative-content approach to the didactization of linguistic phenomena of the German language on the basis of the teaching and learning tools of digital interactive tutors [ІІІ 1; 2; 3; 4]. Consideration of the psychological aspects of distance learning is indispensable.

Materials and tools for distance learning of a foreign language (German) in times of peace and, in particular, in times of war, must contain sufficient didactic-psychological components to compensate as efficiently as possible for the enforced communicative isolation of learners from their learning collectives thanks to the continuously available feedback, and to motivate them (the learners) to high quality (and thus patriotic) subject-oriented study.

Key words: aggressive war; distance learning, communicative approach, subject matter of the relevant course of Distance Learning–highly specialized application software – computer-aided interactive tutors; psychological aspect.

1. Дистанційне навчання в умовах повномасштабної агресивної війни росії проти України (з постійною загрозою життю та здоров'ю усіх учасників навчального процесу, з їхніми безперервними думками про рідних та близьких – захисників Батьківщини) незрівнянно відрізняється від причин та умов дистанційного навчання в мирні часи. Високоякісне (наразі здебільшого дистанційне) навчання, можливість якого забезпечується життям та героїзмом захисників України, має бути посильним патріотичним внеском учасників навчального процесу в перемогу України.

2. В цих умовах важливим психологічним аспектом дистанційного навчання автор вважає не лише фізичну, але й психологічну відірваність (ізолюваність) особи, яка навчається в дистанційному режимі, від колективу, який вивчає цей предмет.

3. Йдеться не лише про фізичну та психологічну відірваність від навчального колективу (одногогрупників та викладача), а й про фізичну та психологічну відірваність від численних та суттєвих навчальних інструментів (методів), імплементація яких, на перший погляд, здається можливою виключно за умов очного навчання, наприклад: рольова гра, колективна дискусія, доповідь зі спонтанною реакцією доповідача на зауваження слухачів тощо.

4. Навіть самостійне виконання індивідуального (письмового) тренувального або контрольного завдання протягом очного заняття відбувається під значним психологічним впливом оточення. Студент час від часу поглядає на завзято працюючих одногогрупників, що спонукає його до власної старанності; задоволений вираз обличчя свого товариша-одногорупника («конкурента» у навчанні) студент інтерпретує: «Ага, то ти вже впорався; треба й мені піддати, я зроблю теж щось цікаве».

5. Фізична присутність на очному занятті шанованого студентом викладача ще більшою мірою спонукає його до чесності та самостійності виконання завдання. Поглядаючи на нього під час роботи, студент читає на обличчі викладача очікування від нього (студента) наступної якісної цікавої роботи та думає: «Я тебе (і себе теж) не підведу».

6. Очні групові (командні) види роботи – рольові ігри, обговорення, дискусії, доповіді-бесіди тощо теж є вагомими психологічно-дидактичними чинниками навчальних успіхів студента.

7. Один з варіантів комплексного фахово спрямованого комунікативно-змістовного підходу до дидактизації фахових, мовних та мовленнєвих явищ німецької мови засобами інтерактивних практикумів [ІП 1; 2; 3; 4] з врахуванням психологічних аспектів дистанційного навчання розглядається нижче на прикладі комплексної тренувальної вправи 7 групи 4 теми 2 (КТВ 247) комп'ютерного інтерактивного практикуму для дистанційного навчання «Німецька мова для поглибленого спілкування економістів» [ІП 2; 4].

8. У темі 2 «Економіка України. Характеристика окремих економічних регіонів України. Фактори місця перебування підприємства. Дещо про економічне право», в групі 4 «Вплив факторів місця перебування підприємства та норм економічного права на підприємницьку діяльність» виконанню підлягає КТВ 247 «Доповідь (на семінарі) з економічного права».

9. Експліцитним завданням виконавця є використання наведених в початковій формі лексичних одиниць (ЛО) в обумовленій контекстом відмінковій формі з контекстуально доречними присвійними займенниками. ЛО, що опрацьовуються, наведені українською мовою.

10. Психологічно-дидактичним обґрунтуванням наведення у КТВ 247 ЛО українською мовою таке: на відміну від multiple choice, де одна з наведених опцій

відповіді (a, b, c, d) є **готовою формою для імплементації** (в речення), автор цих тез та ІІІ вважає, що виконавець:

а) може не знати напевно (або зовсім) початкової форми ЛО, що опрацьовуються, німецькою мовою й мусить з'ясувати її початкову форму;

б) мусить самостійно з'ясувати рід німецького іменника;

в) мусить самостійно з'ясувати форму однини та множини німецького іменника;

г) мусить самостійно визначитися щодо вживання німецького іменника в контексті вправи в однині чи множині;

ґ) мусить самостійно визначитися з контекстуальною означеністю / неозначеністю іменника;

д) мусить самостійно визначити контекстуально обумовлений відмінок іменника за допомогою самостійно поставлених відмінкових питань (які теж потрібно знати);

е) мусить самостійно визначитися з конкретно контекстуально необхідною формою артикля іменника;

є) мусить самостійно визначитися з можливим потрібним відмінковим закінченням іменника;

ж) за необхідності вживання присвійного займенника, самостійно визначити (з опорою на відповідний особовий займенник) базову форму потрібного присвійного займенника та здійснити відносно нього наведені вище кроки (б-е) в узгодженні з іменником тощо;

з) за потреби використання прикметника у відмінюваній формі, самостійно визначити (з опорою на початкову форму цього прикметника) здійснити відносно нього вище наведені кроки (б-е) в узгодженні з іменником тощо;

и) мусить знати утворення та вживання ступенів порівняння прикметників.

11. Пункт 9 містить не вичерпний перелік мовних явищ, що підлягають опрацюванню студентом у КТВ 247, але достатньою мірою ілюструє, який **великий обсяг самостійного розумового тренінгу** пропонується цією вправою студентові у порівнянні з опціями відповіді (a, b, c, d) *multiple choice*, про одну з яких наперед відомо, що вона є вірною.

12. Наведені у п. 9 кроки необхідної (в рамках КТВ 247) розумової діяльності імпліцитно прищеплюють студентові не лише мовленнєві навички, а й розвивають його віру в свої знання та уміння (адже постійно відбувається інтерактивне підтвердження вірності виконаного пункту вправи).

13. Студент не залишається на самоті й при виникненні проблем під час виконання. За потреби, він будь-якої миті може звернутися по допомогу до граматичних таблиць або консультативної частини (частота таких звернень теж спонукає його до певних висновків). Перевірку знання або з'ясування перекладу нової для нього наведеної для опрацювання ЛО німецькою студент може здійснити в один клік по українському варіанту.

14. При поданні німецького варіанту ЛО автор використовує своєрідну «технологію 25 кадру». Багаторазове звернення по пред'явлення потрібної ЛО міцніше закріплює цю ЛО в пам'яті виконавця. Студент-раціоналіст швидко

доходить ще й висновку, що йому раціональніше занотувати цю ЛО в словничок, що також сприяє закріпленню.

15. Викладене у пп. 6-13 дає нарис врахування психологічних аспектів роботи виконавця КТВ 247. Студент знаходиться в постійному віртуальному діалозі з інтерактивним практикумом, а персоніфіковано – з його автором викладачем, тим більш, знаючи його автора (викладача) особисті підходи до дидактизації матеріалу вправ на практичному як аудиторному, так й онлайн-занятті. Отже, виконавець фактично працює у віртуальному колективі. Реальності цій віртуальній колективній роботі надає постійна можливість отримати необхідну допомогу та поточне підтвердження правильності здійснених кроків, що для студента психологічно вкрай важливо.

16. Комунікативна спрямованість є наскрізним стрижнем інтерактивних практикумів [1; 2; 3; 4] у цілому та кожної окремої КТВ, тому їх переважна більшість (як й КТВ 247) являють собою сюжетні тексти з декількома експліцитними та імпліцитними героями та змістовними лініями. Це підштовхує та полегшує виконавцеві перебрання на себе якоїсь з експліцитних або імпліцитних ролей для рольової гри на базі тексту вправи, адже зміст безсюжетних, енциклопедичних (суто інформативних) текстів сприймаються студентом здебільшого відсторонено, практично без якоїсь особової персоніфікації.

17. Важливим автор вважає не лише опрацювання лексично-граматичного матеріалу, а й критичне усвідомлення, аналіз та оцінку як подій тексту, що виникає протягом виконання КТВ так й вчинків його героїв з бажаною екстраполяцією на власну студентську активність виконавця. (При цьому автор прискіпливо зважає на дотримання балансу між експліцитною та імпліцитною навчальною метою опрацювання вправ(и). Досягнення глибоких змістовних моментів вправ(и) більш реалістичне при опрацюванні в ній вже біль-менш знайомого студенту мовного матеріалу. Концентрація виконавця на занадто складному (на цьому етапі) мовному матеріалі майже вичерпує ресурс уваги студента, тому глибинні ідеї вправи ним здебільшого не усвідомлюються.

18. Усвідомлення активної життєвої позиції персонажів КТВ в фахово цікавих виконавцеві ситуаціях сприяють поглибленню усвідомлення міжпредметного сприйняття оточуючої реальності. Працюючи над КТВ 247 «Доповідь (на семінарі) з економічного права» із заявленим акцентом на використання наведених українською в початковій формі ЛО в контекстній відмінковій формі з доречними присвійними займенниками, студент може також, наприклад, порівняти свої робочі підходи щодо своєї індивідуальної (та в команді) роботи в аналогічній ситуації, перейняти (або критично проаналізувати) методи героїв щодо можливого залучення фахового досвіду батьків або інших родичів чи викладача та щодо планування активності інших осіб (для керованого діалогу або полілогу чи дискусії) тощо.

19. Таким чином, роботою над КТВ автор-викладач прагне (і певною мірою сягає) виховного ефекту, який сприяє становленню особистості студента.

20. Пізнавальний ефект вправ, зокрема, КТВ 247, полягає також в тому, що її експліцитний та імпліцитний змісти підштовхують студента-економіста до

розуміння ролі якісного знання економічного права, значення відмінностей та важливості конкретної правової форми підприємства для його успішної діяльності тощо. Порівняльний аналіз змістів та ідей КТВ з (майбутньою) діяльністю студента ще більш підвищує пізнавально-виховний компонент КТВ

21. Вище викладене ескізно унаочнює комплексний фахово спрямований комунікативно-змістовний підхід до дидактизації мовних та мовленнєвих явищ німецької мови засобами інтерактивних практикумів [1; 2; 3; 4] з врахуванням психологічних аспектів дистанційного навчання.

22. Матеріали та інструменти дистанційного навчання іноземної (німецької) мови у мирні часи, й, особливо, під час війни, мають містити достатні дидактично-психологічні компоненти для можливо ефективної компенсації вимушеної комунікативної ізольованості осіб, що навчаються, від навчального колективу шляхом постійного зворотного контакту та спонукати їх до високоякісного, й, таким чином, патріотичного, фахово-орієнтованого навчання.

ДОДАТОК: Текст, який створює студент шляхом виконання КТВ 247 III 2.

«Ein Vortrag in Wirtschaftsrecht»

Завдання: «Entklammern Sie die Nomen (mit angegebenen Artikeln bzw. Pronomen) in kontextuell sinngemäßen Kasusformen. Beachten Sie dabei die Reaktion der Präpositionen».

Nach einem Seminar in Wirtschaftsrecht kam ich zu meinem Freund. Bei meinem Freund verbrachte ich zwei Stunden. Ich verbrachte diese Zeit in seiner Wohnung wegen eines Vortrags.

An diesem Vortrag in Wirtschaftsrecht arbeiteten wir seit dem Wochenende. In diesem Vortrag wollten wir Diskrepanzen zwischen unterschiedlichen unternehmerischen Rechtsformen erforschen. An unserer Behandlung schufteten wir ohne Unterbrechung. Dank meiner Mutter durften wir in besten Nachschlagebüchern wühlen.

Bei ihrer Firma arbeitet sie als Juristin und hat bei sich beste Literatur. Wir saßen am Schreibtisch vor dem Computer. Mein Freund tippte auf der Tastatur die von mir formulierten Aussagen. Während unserer Arbeit am Vortrag diskutierten wir viel. Mit unserem Vortrag wollten wir vor unsere Gruppe gehen. Bei unserem Dozenten für Wirtschaftsrecht gilt fast ausschließlich Teamarbeit.

Deswegen wollten wir als Befürworter von unterschiedlichen Rechtsformen in einer Besprechung auftreten. Im Laufe dieser Besprechung sollte sich unser Geschäftsführer für einen Vorschlag entscheiden. Er sollte unter unseren Vorschlägen das Passende finden. An unseren Chef durften wir Fragen bezüglich seiner Zielsetzungen stellen. Im Seminar sollte unser Dozent als Geschäftsführer auftreten.

Von dem vorbereiteten Vortrag erhofften wir uns die Verbesserung unseres Renommees. Während der Arbeit an unserem Vortrag tranken wir Tee aus großer Teekanne.

Додаткова література

1. Ковтун В.С. Effizienzsteigerung von Lehr- und Lernleistungen im Fremdsprachenunterricht Deutsch mithilfe computergestützter interaktiver Praktiken (anhand praktischer Erfahrungen des Autors) // Germanistik in der Ukraine/ Germanistik in der Ukraine. Jahresheft 13'2018. – К.: Verlagszentrum der KNLU, 2018 (2019). – 127 с.// Стоп. 110-119. https://drive.google.com/file/d/1UnidqaZy2tr3mmXYtCXGR_rIKaHqUMG1/view
2. Ковтун В.С. Підготовка студентів-початківців економічних спеціальностей до усного мовлення німецькою мовою засобами авторських інтерактивних практикумів в умовах сучасного дистанційного навчання // Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень сучасної науки: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 07 листопада 2020 року / Укл. О. О. Яременко-Гасюк, О. В. Холоденко, Т. А. Ляшко – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. – 179 с. // С.58-61.
3. Ковтун В.С. Деякі аспекти імплементації результатів контролю в розвиток навичок мовлення німецькою мовою за допомогою комп'ютерних інтерактивних практикумів автора //Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасних університетів [Електронний ресурс]: зб. матеріалів Міжнар. наук. конф., м. Київ (20-21 квітня 2021 р.). — К.: КНЕУ, 2021. — 331 с.// стор.43-51. https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/36386/smkmosu_21.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
4. Ковтун В.С. Moderne Lehrwerke im DAF-Unterricht als Entwicklungsoption für wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben//„Наукові дослідження і наукове писемне мовлення в Україні та Німеччині. Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Ukraine und in Deutschland“ //Матеріали Міжнародної наукової онлайн-конференції 26-27 листопада 2021 року/ Укл. С. М. Іваненко, А. Ланге, Т. А. Ляшенко, О. В. Холоденко, О. О. Яременко-Гасюк. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. – 188 с.// Стоп. 94-102 http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/35550/Materialy_mizhnarodnoi_naukovoii_onlain-konferentsii.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
5. Ковтун В.С. Викладач іноземних мов як формувач світоглядної та ціннісної орієнтації студентів у сучасному соціокультурному просторі. //Роль іноземних мов у соціокультурному становленні особистості (в умовах війни): V Міжнародний круглий стіл з актуальних питань методики викладання іноземних мов, філології, культурології, педагогіки вищої школи, специфіки становлення іншомовної особистості в умовах війни. 12-13 квітня 2022 р. К-ра іноземної філології Національного авіаційного університету. Збірник наукових праць/ за заг. ред. О. В. Ковтун. – К.: НАУ, 2022. – 150 с. // С. 64-71.
6. Ковтун В.С. Навчання спонтанному письмовому та усному мовленню іноземною (німецькою) мовою в умовах дистанційного навчання. //Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасних університетів [Електронний ресурс]: зб. матеріалів Міжнар. наук. конф., м. Київ (20-21 квітня 2021 р.). — К.: КНЕУ, 2022. — 278 с. // С.162-167. https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/37947/smkmosu_22.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Інтерактивні практикуми

1. Ковтун В.С. Комп'ютерна програма «Німецька мова для економістів. Інтерактивний практикум. Початковий курс». Інтерактивна навчальна комп'ютерна програма. Свідоцтво по реєстрацію авторського права на твір №20883 від 12.06.2007 р. Державного департаменту інтелектуальної власності МОН України. <http://do-m.kneu.kiev.ua/course/index.php?categoryid=16/> (Доступ для зареєстрованих викладачів та студентів КНЕУ /пароль отримують на кафедрі німецької мови КНЕУ/).

2. Ковтун В.С. Комп'ютерна програма «Німецька мова для економістів. Інтерактивний практикум. Частина II». Інтерактивна навчальна комп'ютерна програма. Свідоцтво по реєстрацію авторського права на твір №45888 від 03.10.2012р., видане Державною службою інтелектуальної власності України. <http://do-m.kneu.kiev.ua/course/index.php?categoryid=16/> (Доступ для зареєстрованих викладачів та студентів КНЕУ /пароль отримують на кафедрі німецької мови КНЕУ/).

3. Ковтун В.С. Комп'ютерна програма «Навчальний посібник – комп'ютерна навчальна програма «Німецька мова економіки для дистанційного навчання. Інтерактивний практикум I». Інтерактивна навчальна комп'ютерна програма. Свідоцтво по реєстрацію авторського права на твір №53441 від 31.01.2014 р., видане Державною службою інтелектуальної власності України.

4. Ковтун В.С. Навчальний посібник – комп'ютерна навчальна програма для дистанційного вивчення німецької мови «Німецька мова для майбутніх економістів. Інтерактивний практикум II. Поглиблення повсякденного спілкування підприємця». Інтерактивна навчальна комп'ютерна програма. Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір №59260 від 15. 04. 2015 р., видане Державною службою інтелектуальної власності України.

Кондрук І.В.

викладач кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Гайдученко С.В.

старший викладач кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ВМОТИВОВАНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ В ПЕРІОД ВОЄННОГО ЧАСУ

Анотація. В статті розглянуто питання вмотивованості студентів до навчання під час воєнного часу на основі аналізу щорічного анкетування, яке проводилося у жовтні 2022 року. Дослідження стосувалися головної мети вивчення англійської мови студентами в університеті, а також вивчалися складнощі, з якими студенти стикаються під час навчання у воєнний час.

Ключові слова: анкетування, навчання в період воєнного часу, вмотивованість до навчання.

Abstract. The article deals with the issue of student motivation to the process of studying during the war on the bases of survey analysis which takes place every year in October. The survey comprised the questions regarding the main purposes in learning English and the challenges the students face during the learning process in wartime.

Key words: survey, learning process in wartime, motivation to the process of studying.

Другий рік поспіль всі учасники освітнього процесу в Україні навчаються та працюють в умовах воєнного стану. У цих складних умовах навчанню студентів та учнів в нашій країні приділяється велика увага. Перед викладачами стоїть величезне завдання, яке полягає в тому, щоб забезпечити неперервність ефективного процесу освіти та навчання студентів та учнів, не зважаючи на зовнішні ризики, які загрожують життю та здоров'ю. Не менш відповідальне завдання стоїть перед учнями та студентами: здобути знання, уміння та навички і зберегти життя та здоров'я.

До недавнього часу більша частина нашої країни жила в мирний час, з надією на те, що незабаром настануть часи, коли на всій території країни буде мир та можна буде реалізувати амбітні плани з розвитку економіки, а відповідно галузі освіти та науки буде також приділено більше уваги. Але, ситуація докорінно змінилася після 24.02.2022 року і головне завдання полягає в тому, щоб зберегти досягнуті надбання в освітній галузі для того, щоб не втратити нове покоління майбутніх професіоналів.

Молоде покоління в усі часи становлення суспільства було найбільш незахищеною та вразливою спільнотою. На нього завжди покладали великі надії в царинах освіти, науки, мистецтва, літератури тощо. З іншого боку, молодь завжди була, є і буде важливим суб'єктом та об'єктом процесів трансформації суспільних інституцій. Тому вивчення та аналіз умов, способів і механізмів формування та реалізації невичерпного духовно-творчого потенціалу молодої людини надзвичайно актуальне питання сьогодення [1, с. 88].

З метою вивчення вмотивованості студентів до навчання на базі Київського Національного Економічного Університету на факультеті Міжнародної економіки і менеджменту кафедрою Іноземних мов та міжкультурної комунікації вже декілька років проводиться анкетування студентів.

Анкетування складається з питань які стосувалися: головної мети вивчення англійської мови в університеті, рівня знань з англійської мови (інформації стосовно складання міжнародних іспитів з англійської мови). Також студенти мали вказати в анкеті інформацію про складнощі, з якими вони стикаються під час вивчення англійської мови в університеті, в тому числі пов'язаними з дистанційним навчанням та навчанням в період воєнного часу, інформацію про матеріали та ресурси, які використовуються додатково для підвищення рівня знань студентами поза заняттями в університеті, бажані бізнес навички, які були б корисні у подальшій професійній діяльності.

Більша частина студентів (94.5%) під час анкетування, яке здійснювалося в 2022-2023 навчальному році зазначила, що вивчають англійську мову для подальшого розвитку в майбутній професійній діяльності.

Після здійснення аналізу анкетування було з'ясовано, що у студентів існують певні труднощі під час вивчення англійської мови. Більшість студентів (41.8%), в основному, мають труднощі з граматикою, 21.8% мають труднощі з навичками аудіювання, 15.5 % мають складнощі з розмовними навичками під час вивчення англійської мови.

Опитування стосовно отримання важливих ділових навичок під час вивчення англійської мови показало, що більшість студентів 38.2% (43 студенти) визначають, що для них важливим є здобуття навичок ведення перемовин. 24.5% студентів зазначили, що їм важливо отримати знання та вміння з написання ділової документації, 14.5% студентів вважають, що найбільш пріоритетним напрямком в навчанні для них є проектна діяльність, 11.8% студентів визначають, що хотіли б навчитися презентації інформації, 10% студентів зазначають, що навички з роботи в команді є для них найбільш необхідними.

Аналіз відповідей студентів стосовно видів діяльності, матеріалів та ресурсів, які виконуються та використовуються самостійно та додатково для підвищення рівня знань студентами поза заняттями в університеті показав, що переважна більшість студентів (70%) надає перевагу перегляду відео англійською мовою. Такий вид діяльності як читання книжок або газет займає друге місце серед студентів (13.6%). Також 9.1% студентів активно використовують різноманітні онлайн платформи для вивчення англійської мови самостійно, 4.4% студентів надають перевагу спілкуванню з носіями мови, а 3.5% студентів відвідують різноманітні англомовні заходи: семінари, лекції та інші події, які відбуваються за участі носіїв мови.

Проаналізувавши відповіді студентів стосовно питання щодо адаптації студента до навчання під час війни з'ясувалося, що студенти потребують більше комунікації з викладачем, розуміння та лояльного ставлення, зменшення обсягів домашнього завдання та надання можливостей відпрацювання пропущених занять. Також студенти зазначили про необхідність надання індивідуальних завдань в тих ситуаціях, коли немає змоги відвідувати заняття впродовж більш тривалого періоду часу. Разом з тим, значна кількість студентів відповіли, що не потребують підтримки, що є свідченням того, що студенти сумлінно ставляться до навчання, продемонстрували бажання стати висококваліфікованими спеціалістами, знавцями своєї майбутньої справи в такий складний для країни час.

В сучасному світі найбільшого прогресу досягають країни з розвиненою системою освіти, підготовки та перепідготовки кадрів. Саме країна, що вчиться, досягає значного зростання продуктивності праці, добробуту людей, саме народ, який вчиться, готує плацдарм для майбутнього розквіту національної економіки, науки і техніки [2, с. 384].

Список використаних джерел

1. Вербець В. Методика організації та проведення соціологічного дослідження: Навчально-методичний посібник. – Березно. – 2008. – 231 с.
2. Лукіна Т.О. Технологія розробки анкет для моніторингових досліджень освітніх проблем: методичні рекомендації / Т. О. Лукіна. – Миколаїв: ОППО, 2012. – 32 с.

«THE WHEEL OF LEARNING» FOR ENCOURAGING LEARNER AUTONOMY

One of the many challenges learners of English face is taking charge of their own learning and knowing how to motivate themselves when they feel they are not making progress. The way to help students with these issues is combination of life coaching tool and exercises with teaching, bringing a more holistic approach to learning.

Asking more powerful questions

Coaching encourages us to dig deeper through more powerful questioning. When used with language students this can unlock more possibilities about how learning English can benefit their lives and can create more motivation and desire to learn.

Teacher: How satisfied are you in the area of time management?

Student: I'm fairly satisfied, although I think That I need to improve my English and to do more Internet research about **self-organizing**.

Teacher: If you gave it a percentage, how satisfied are you?

Student: Probably about 70%.

Visualisation

The Wheel of Language Learning is the tool that we find particularly useful to help learners visualize various aspects of the learning process was adapted from coaching by Yamashita and Kato [2]. Each segment could relate to an aspect of the learning process such as goal setting or materials and the learner notes their current levels of satisfaction in this area. This tool is cognitively rich, but linguistically accessible, allowing for deep reflection on the process. Due to the visual nature of this tool, it helps learners to make connections between factors associated with their learning.

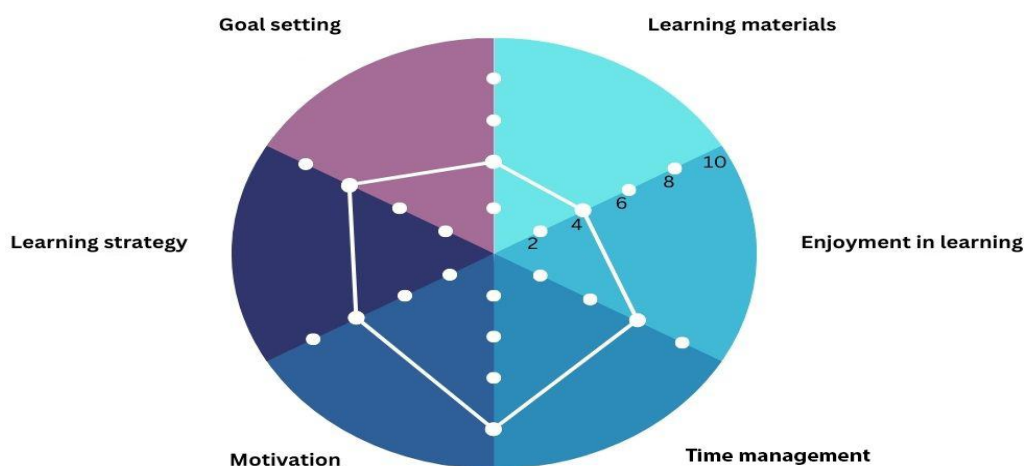


Fig1. The Wheel of Language Learning (Yamashita & Kato, 2012, p. 165)

This is a completed wheel showing the current level of satisfaction providing a springboard for deeper discussion of the issues, for example, such as how each area might be enhanced. It allows students to compare their current level of concrete areas with the level they need to achieve their visualization, their level 10 in the different areas of English learning process. Through being able to see and reflect upon their current level and how that measures up to what they want their level to be like in the different areas, students have a concrete anchor to see and work from; they are then able to create a plan to improve their study in incremental steps to reach their desired goals.

Through self-directed study, self-analysis and reflection, students learn about and experiment with these tools, learning strategies, and resources to aid them as they work towards achieving self-identified personal learning goals. Some of these tools and strategies relate directly to affective factors, as they experiment with confidence building, learning to monitor motivation, identifying ways to manage anxiety, and coping with setbacks.

This kind of coaching activity is designed to help learners develop the capacity and the skills needed for effective autonomous learning. It is helpful for several reasons:

- It provides controlled conversation practice.
- It is personalized and thus intrinsically motivating for the students.
- It is a great way to bring the real world and student concerns into the classroom in a meaningful way.
- It allows the teacher and the students to get to know each other and themselves better.
- It helps students and teachers to recognize the effect on learning of factors outside the classrooms. It helps both the teacher and the students to recognize imbalances in their study and then move towards correcting them. The Wheel of Life activity can naturally lead into goal-setting activities.

This tool could be used for awareness-raising and strategy building. From the examples of student work and reflections, it would appear that the potential for raising awareness through an explicit focus on affective factors, such as confidence, can be helpful for learners as they learn to monitor their emotions, and engage with their contribution to their own learning processes.

References

1. Brian Cullen. *The Wheel of Life as a Classroom Coaching Tool* file:///C:/Users/Elena/Downloads/RJ12Shelton-Strong_Mynard.pdf – retrieved on 8.04.2023.
2. Yamashita&Kato, 2012 <https://www.researchgate.net/figure/The-Wheel-of-Language-Learning> - retrieved on 8.04.2023.

Круківський В.І.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Маркова О.В.

старший викладач кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Чеботарьова Л.І.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Шматок Т.Г.

старший викладач кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ СИТУАЦІЇ ТА ОСНОВНІ БАР'ЄРИ ДЛЯ СПІЛКУВАННЯ ВИКЛАДАЧ–СТУДЕНТ У ДИСТАНЦІЙНІЙ ОНЛАЙН-ОСВІТІ

Анотація. Ця стаття має на меті дослідити особливості педагогічної комунікативної ситуації, а також вплив на неї інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) у дистанційній освіті (ДО), роблячи її менш асиметричною. Окрім того, онлайн-навчання кардинально змінює ролі студента та викладача. Студент стає в центрі онлайн-навчання, отримуючи майже повну автономію, можливість самонавчання та самооцінювання, тоді як викладач тепер виконує переважно роль консультанта, наставника або модератора. ДО породжує також нові форми взаємодії, підтримки та оцінювання. Підтримка студентів викладачами включає три істотні та взаємозалежні функції: когнітивну, афективну та системну. Вони сприяють розвитку навчання через консультування та оцінювання, підвищення відданості студентів, а також створення зручних систем управління інформацією. В статті розглядаються також фізичні, семантичні та психологічні бар'єри, що заважають ефективній комунікації, знижуючи таким чином мотивацію студентів, а отже й продуктивність навчання. Дослідження виявило адаптивні й технічні недоліки ДО та засоби їх подолання. Тепер ми можемо навіть говорити про нову культуру відносин, що формується, або про культуру викладача і культуру студента, обидві вони породжені використанням ІКТ.

Ключові слова: дистанційне навчання, комунікація, студент, викладач, фізичні, семантичні та психологічні бар'єри.

Abstract. This article aims to investigate the peculiarities of the pedagogical communicative situation, as well as the impact of information and communication technologies (ICT) on it in distance education (ED), making it less asymmetric. In addition, online learning radically changes the roles of the student and teacher. The student becomes the center of online learning, receiving almost complete autonomy, the possibility of self-learning and self-evaluation, while the teacher now plays mainly the role of consultant, mentor or moderator. ED also creates new forms of interaction, student support and assessment. Student support by teachers includes three essential and interdependent functions: cognitive, affective and systemic. They promote learning through advising and assessment, increasing student engagement, and creating user-friendly information management systems. The article also considers physical, semantic, and psychological barriers that prevent effective communication, thus reducing student motivation, and therefore, learning productivity. The study has revealed the adaptive and technical shortcomings of the DO and means of overcoming them. We can even talk about a new relational culture that is being formed, or about the new form of culture relation being formed, or about the teacher's and student's culture – both generated by the use of ICT?

Key words: distance learning, communication, student, teacher, physical, semantic, and psychological barriers.

Постановка загальної проблеми. Онлайн-навчання є сьогодні повсюдною ознакою вищої освіти, тому одним із головних викликів для онлайн-викладачів стає проблема гарантії її якості. Ефективна онлайн-освіта передбачає три необхідні компоненти: якісний освітній контент, консультування та оцінювання [1]. З іншого боку, ефективне онлайн-навчання також вимагає існування ефективного навчального середовища, створення якого залежить насамперед від успішної педагогічної комунікації, важливість системного вивчення якої й обумовлює **актуальність** цього дослідження. Ефективна комунікація забезпечує високу педагогічну культуру, необхідну для реалізації змін у навчальному середовищі, створення позитивних стосунків між викладачами та студентами, що сприяє підвищенню продуктивності навчального процесу.

Освіта постійно еволюціонує. Впровадження в навчальні ситуації інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ), зокрема в дистанційну освіту (ДО), ймовірно, вплине на ці стосунки. Це тому, що існують певні відмінності між педагогічною комунікацією в дистанційній освіті та в очній. Дистанційна освіта – це метод навчання, який фізично відділяє викладача від студента, де акт викладання відокремлений від акту навчання в часі та просторі [2]. В ДО переважальними засобами спілкування та участі в педагогічній та дидактичній діяльності є цифрові технологічні пристрої, доступні студентам і викладачам, які ними користуються.

У світі, де все цифрове, де соціальне дистанціювання зростає, студенти та викладачі змушені відкриватися новим цифровим рішенням, щоб навчати, навчатися, взаємодіяти та слухати. Тому на нашу думку, необхідно ввести ІКТ як новий фактор у дослідженні педагогічної комунікації в ДО, і в цьому полягає **новизна** цього дослідження.

Отже, дистанційна онлайн освіта – це нова тенденція в навчанні, яка кожному полегшує здобути освіту та дає можливість вчитися краще за конструктивістського підходу [2]. Технологічне обладнання стає головною необхідністю для ДО, наприклад; комп'ютер, фіксоване підключення до Інтернету, відеокамера, аудіокасета, телефон, компакт-диск тощо. Це надає ДО легкої гнучкості, напр., можливість контролю за часом, місцем і темпом навчання студентів. Але, з іншого боку, існує ризик втрати мотивації через відсутність особистого контакту з викладачами. Тому використання ІКТ не означає, що люди можуть спілкуватися, не стикаючись із жодними бар'єрами в ДО.

Існує багато бар'єрів на шляху ДО в процесі навчання [3]. Основні бар'єри пов'язані з неусвідомленням ролі викладачів і студентів. Зустрічаються також інші комунікативні бар'єри: технологічні, фізичні, семантичні та психологічні. Вони негативно впливають на процес спілкування викладач–студент, обмежуючи його ефективність та знижуючи продуктивність усіх засобів і можливостей. Розуміння та усунення комунікативних бар'єрів є головним кроком для успішного подолання багатьох проблем педагогічної комунікації.

Гіпотеза. ІКТ змінює кардинально стосунки між студентами та викладачем в сторону більшої автономії студентів.

Мета статті – дослідити вплив онлайн-навчання на педагогічну комунікацію викладач / студент та визначити її основні комунікативні бар'єри. *Об'єкт*

дослідження – педагогічна комунікація в ДО; *предмет* – особливості педагогічної комунікації в ДО та її бар'єри. Тема дослідження передбачає розв'язання таких питань. Що таке комунікація? Які особливості педагогічної комунікації? Що таке ДО? Як ІКТ змінили роль викладача та студента в онлайн-навчанні та як це вплинуло на комунікацію між викладачами та студентами? З якими проблемами стикаються викладачі та студенти під час онлайн-навчання? Які комунікативні бар'єри онлайн-навчання існують, що негативно впливають на педагогічну комунікацію? Які фактори забезпечують ефективність педагогічної комунікації? На ці питання нам допоможуть дати відповідь нижче проаналізовані публікації, що склали теоретичну основу цього дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нижче проаналізовані роботи стали теоретичною основою нашого дослідження.

Поняття комунікації. Ось що пишуть про комунікацію дослідники. Комунікація – це передача інформації від джерела до аудиторії. Ефективна комунікація вимагає, щоб аудиторія розуміла повідомлення у його передбачуваній формі [5]. Люди спілкуються як прямо, так і побічно. Пряма комунікація є навмисною, у той час, як непряма комунікація включає вирази, фізичну поведінку та мовні моделі [6]. Е. Марк і Д. Пікар визнають, що *«акт комунікації є складною, динамічною системою, що створює не лише зміст, а й проблеми для співрозмовників з безліччю цілей»* [5, р. 70]. Спілкування можна описати як процес передачі інформації та загального розуміння від однієї особи до іншої [7]. Слово «комунікація» походить від латинського *«communis»*, що означає «загальний». Таким чином, «спілкування» означає «робити спільним», «інформувати» або «обмінюватись» і включає вербальні, невербальні та електронні засоби людської взаємодії. Це визначення підкреслює той факт, що жодного спілкування не може відбутися, якщо в результаті обміну інформацією не виникає спільне розуміння. Цей акт надання загального та відомого змісту здійснюється шляхом обміну думками, ідеями тощо. Можна обмінюватися думками та ідеями за допомогою жестів, знаків, сигналів, висловлювання чи письма. Комунікація – це, по суті, обмін інформацією, письмовою чи усною [8]. Крім того, процес спілкування також спирається на навички міжособистісного спілкування. Вони включають: розмову, слухання, перегляд, опитування, аналіз, інтерпретацію та оцінку. Одержувачі повідомлення повинні вміти визначити намір відправника, взяти до уваги контекст повідомлення, вирішити будь-які непорозуміння, точно розшифрувати інформацію та вирішити, що з нею діяти. Такі навички необхідні для навчання, побудови здорових стосунків, формування почуття спільності та досягнення успіху на роботі. Хороша комунікація означає говорити та слухати [9].

Педагогічна (освітня) комунікація досліджується науковцями досить ґрунтовно. Освіта містить безліч унікальних відносин, кожне зі своїми комунікативними потребами та характеристиками. Основні відносини у школі знаходяться на рівні класу. Комунікація на цьому рівні виконує дві функції: допомогти вчителю досягти результатів навчання та побудувати відносини між учасниками [4]. Встановлення відносин зі студентами життєво важливо, але ці відносини мають встановлюватися на інтелектуальному рівні та не повинні бути

спрямовані на побудову дружніх стосунків. Дорослі та учні мають різні ролі та рівні статусу в школі навіть при відкритому спілкуванні та налагоджених відносинах [10].

Французькі дослідники В. Савар'йо та Е. Даке заявлять, що, ключовою та центральною концепцією дистанційного навчання є контроль як продукт серії складних взаємодій, які впливають на результати навчання та визначають їх. У французькому «Путівнику з педагогічної комунікації» пишеться про вплив асиметричного спілкування на мотивацію та самооцінку студентів [11]. Ця асиметрія у формалізованій або інституційній освітній комунікації не позбавлена наслідків для взаємодії між учасниками навчального процесу. Оскільки «викладацький полюс» – це перш за все той, який визначає хід навчання, учень значною мірою позбавлений цього вибору. Якщо те, що йому пропонують, сприймається ним як відповідність очікуванням, які він мав «сам того не знаючи», участь у навчанні, зазвичай, висока. З іншого боку, якщо немає сприйняття «корисності», участь у навчанні буде обмежена; почуття обмеження поступиться місцем мотивації. Залежно від соціологічного контексту, в якому знаходиться учень, це обмеження може сприйматися як необхідний перехід до соціального визнання, яке є основною мотивацією; в інших контекстах освіта та її інституції сприйматимуться як щось другорядне, далеке від реального життя, й тому обов'язковість освіти може викликати у нього обурення. Вчитель – це також той, хто визначає, чи досягнув учень поставлених цілей навчання та чи набув він необхідних умінь та навичок: словом, учитель є оцінювачем [11].

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічне спілкування визначається як різновид професійного спілкування, що виступає невіддільним елементом діяльності педагога; це багатоплановий процес організації, установлення та розвитку комунікації, пошуку взаєморозуміння між педагогами та студентами, що має джерелом походження цілі, характер і зміст їхньої спільної діяльності. Педагогічне спілкування відбувається в межах педагогічного процесу, що визначається як професійно-компетентне управління комунікативно-розумовою діяльністю, що завжди спрямоване на суб'єкт-суб'єкту інтелектуальну й розвивальну взаємодію [12; 13].

Загальна мета педагогічного спілкування полягає як у передачі суспільного та професійного досвіду (знань, умінь, навичок, ідеалів, цінностей тощо) від педагога до учня / студента, так і в обміні між ними особистісними смислами щодо тих об'єктів, що вивчаються, та життя взагалі [12; 13].

Функціонально вона може бути контактною й дистанційною, інформаційною, спонукальною, координаційною, упорядковуючи при цьому взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу [12; 13].

Основний зміст педагогічного спілкування полягає в обміні інформацією, цілеспрямованій організації взаємовідносин між викладачем і студентами за допомогою різних комунікаційних засобів. Педагогічне спілкування виступає складним, різнорівневим, різноманітним та багатопредметним соціально-психологічним феноменом [14].

Коли педагог усвідомлює те, як функціонує спілкування (тут і далі ми вживаємо слова «комунікація» та «спілкування» як синоніми, хоча за змістом комунікація є ширшим поняттям), він зможе вираженіше мислити під час своїх комунікативних зустрічей, що допоможе йому краще підготуватися до майбутнього педагогічного спілкування та зробити висновки з попереднього спілкування.

Педагогічна комунікативна ситуація. Вчені розробили три моделі комунікації [8; 15]. *Лінійна або передавальна модель* описує комунікацію як лінійний, односторонній процес, у якому відправник цілеспрямовано передає повідомлення одержувачу. Ця модель фокусується на відправнику та повідомленні під час спілкування. Попри те, що одержувача включено до моделі, його роль розглядається більше як цільова або кінцева точка, а не як частина поточного процесу.

Інтерактивна або інтеракційна модель описує комунікацію як процес, у якому учасники змінюють позиції відправника та одержувача та генерують значення, надсилаючи повідомлення та отримуючи зворотний зв'язок у фізичному та психологічному контекстах. Замість того, щоб ілюструвати спілкування як лінійний, односторонній процес, інтерактивна модель включає зворотний зв'язок, що робить спілкування інтерактивнішим двостороннім процесом.

Трансакційна модель комунікації описує комунікацію як процес, у якому комунікатори створюють соціальні реалії в соціальному, стосунковому та культурному контекстах. Замість того, щоб позначати учасників як відправників і одержувачів, людей у спілкуванні називають комунікаторами.

Більшість науковців вважають, що в основі педагогічної комунікації лежить інтерактивна модель [7; 8; 9; 10]. Але ми вважаємо, що це третя модель, маючи на увазі спілкування в ДО. Розглянемо її детальніше.

Комунікація по суті включає такі компоненти: відправник, повідомлення, середовище (канал), одержувач, зворотний зв'язок та інформаційний шум. Комунікація починається з концептуалізації та розвитку ідеї відправником.

Кодування: на етапі кодування відправник кодує ідею, яку буде передано.

Розробка повідомлення: відправник розробляє реальне повідомлення для відправлення. Повідомлення може бути усним, письмовим, символічним або невербальним тощо.

Вибір носія: відправник вибирає носій для відправлення повідомлення. Середовищем може бути усний, письмовий матеріал, жести тощо. Середовищем можуть бути також такі технології, як мікрофон, комп'ютер, електронна пошта, чат, електронний текст тощо.

Отримання повідомлення: одержувач отримує повідомлення. Одержувач може отримувати повідомлення у різних формах, таких як: зорова, слухова, кінестетична тощо.

Декодування: на цьому етапі одержувач декодує отримане повідомлення.

Зворотний зв'язок: стосується відповіді одержувача на повідомлення відправника. Процес комунікації завершується лише тоді, коли одержувач розуміє повідомлення, таким як його задумав відправник [8].

Якщо говорити мовою педагогіки, то можна сказати, що педагогічний процес складається з чотирьох етапів:

1. Етап прогнозування: викладач моделює спілкування з класом, групою в процесі підготовки до педагогічної діяльності.

2. Етап початку спілкування: організація безпосереднього спілкування з класом, групою.

3. Етап управління спілкуванням, що розвивається в педагогічному процесі.

4. Етап аналізу запровадженої системи комунікацій та моделювання комунікацій для майбутньої діяльності [8].

Особливості педагогічного спілкування. Комунікативна діяльність педагога є складною за структурою, її вирізняють такі властивості, як: полісуб'єктність – потреба працювати з комунікантами, різними за віком, соціальним статусом, масштабом; багатопредметність – звернення до різноманітних предметних галузей; поліінформативність – професійна потреба в передачі та прийманні різноманітної інформації [17; 18].

Педагогічне спілкування – це асиметричне ієрархічне спілкування. Воно характеризується тим, що співрозмовники займають різні позиції. В освітньому контексті це спілкування має за мету: навчити студентів, які потребують освітніх послуг. А це передбачає особливі соціальні дистантні відносини: тобто, з одного боку, є ті (студенти), хто хоче «навчатися», здобути знання та навички, якими вони ще не володіють, а з іншого боку є ті (педагоги), хто їх вже набув і, загалом, опанував ними достатньо добре, щоб вони могли служити орієнтиром для тих, хто їх потребує. В результаті студент перебуває в позиції замовника знань, а викладач у позиції їх постачальника.

Тобто у певній концепції навчальної аудиторії викладач є господарем навчальної програми, підручника, прогресії. Він також є головною дійовою особою, а студентові відводиться лише підпорядкована роль. Крім того, якщо студент може сформулювати свою навчальну мету, то лише викладач може визначити потреби щодо змісту та способу навчальної діяльності та, зрештою, оцінити якість навчання студента. Тому ми й говоримо, що в освітньому контексті ситуація спілкування між «викладачем» та «студентом» – асиметрична. Тут ми маємо на увазі, звичайно, освітню комунікацію в контексті формалізованого та інституціоналізованого викладання-навчання, тобто запропонованого та реалізованого спеціалізованою уповноваженою організацією, напр., університетом. З іншого боку, поняття педагогічної комунікації передбачає певну взаємність, позаяк є загальнішим і повнішим, ніж просто інформація, яка є лише однією складовою педагогічної комунікації [17; 18].

Вплив ІКТ на педагогічні відносини викладач–студент. Використання ІКТ стосується не лише технічних питань, а й передбачає зміну освітнього контексту та взаємодії викладач–студент. Стосунки викладач–студент у педагогічному трикутнику трансформуються технологічними засобами, які нав'язують нову педагогічну геометрію. Трансформація в основному стосується ролі викладача та студента, а також процесу навчання / викладання. При цьому, ми виходимо з того, що концепція дистанційного навчання полягає не просто в тому, щоб зробити

освіту доступною дистанційно. Викладачі повинні розв'язати питання диференціації навчальних стилів. А це означає насамперед адаптацію викладання до індивідуальних потреб студентів, забезпечуючи при цьому належну підготовку студентів, зокрема, до іспитів [19; 20].

Перед тим як перейти безпосередньо до вивчення гіпотези, що ІКТ змінює роль викладача та студента в ДО, розглянемо режим електронного навчання / викладання, оскільки ця їхня роль безпосередньо залежить від ІКТ. Фактично існує два підходи до електронного навчання: навчання під керівництвом викладача та самонавчання.

Синхронне електронне навчання – це навчання, коли студент і викладач зустрічаються одночасно перед електронними пристроями в рамках безпосередньої взаємодії та обговорення. Викладач презентує свій урок у режимі реального часу студентам, присутнім у режимі реального часу, переважно через чати або відео конференції. Цей режим навчання дає студентові можливість мати прямий зворотний зв'язок із викладачем, що розглядається як перевага для студента, щоб він міг сприйняти й підтвердити те, що він почує. В цьому режимі студенти ставлять питання або презентують свою роботу, водночас викладач відповідає, направляє та допомагає їм подолати будь-який когнітивний конфлікт. Синхронний метод сприяє взаємодії між викладачем та студентами.

Асинхронне електронне навчання – це електронне самонавчання, коли студент та викладач не зустрічаються одночасно перед електронними пристроями. У цьому випадку студенти повністю незалежні, вільні обирати власний темп та власний шлях навчання відповідно до своїх потреб. Вони мають у своєму розпорядженні цифровий навчальний посібник, до якого вони можуть отримати доступ через навчальні онлайн-платформи з можливою віддаленою підтримкою від викладача через електронну пошту або соціальні мережі. Таким чином, асинхронне навчання абсолютно не залежить від часу: воно може відбуватися онлайн або офлайн. Навчальні матеріали та завдання для виконання розміщуються в Інтернеті на спеціальних освітніх платформах, надсилаються електронною поштою або обмінюються на дискусійних форумах. Отже, студент не має можливості миттєво реагувати або безпосередньо взаємодіяти ані з викладачем, ані зі своїми одногрупниками. Цей режим навчання, однак, забезпечує ефективну передачу змісту, гнучкість в управлінні робочим часом, а також ретроактивне відображення свого шляху навчання.

Роль викладача в дистанційній освіті. У класичній панівній педагогічній моделі головна роль належить викладачу, який, як джерело знань, ініціює діяльність у рамках свого курсу та організовує її, сподіваючись на дисциплінованого студента. Така педагогіка часто не сприяє індивідуалізації навчання студентів. ІКТ змінюють методи доступу до знань, а також ролі викладача та студента. Вони спонукають викладачів замислитися над своїми методами викладання та стратегіями. Французька дослідниця Ж. Жакіно-Делоне наполягає на тому факті, що *«для того, щоб бути ефективними, нові технології, не замінюючи людину, вимагають від неї все більшої кількості навичок не тільки технічних, але й людських і соціальних»* [21, р. 65]. Дійсно, використання

технологій навчання не означає скасування ролі викладача. Навпаки ця роль стає ще важливішою й складнішою. Тому викладач є невіддільною частиною навчального процесу. Інакше кажучи, ІКТ породжують нову поведінку, нові очікування та нові види практики, змінюючи таким чином професію викладача. Проте, повторюємо, використання технологій жодним чином не замінює викладача; технології можуть лише збагатити й доповнити його роль.

Продовжуючи тему Ж. Жакіно-Делоне говорить: *«Технології, безумовно, мають потенціал для педагогічного розвитку, але для того, щоб отримати від них очікувані педагогічні цінності, їх потрібно обрамляти педагогічними засобами, заснованими на більш заохочувальних та інтерактивних методах, підкріплених новими ролями. У цій формі навчання викладач мусить будувати свій курс і організовувати подачу знань, передбачаючи, наскільки це допустимо, можливі запитання та проблеми своїх студентів. Тому він повинен мати попередні знання про їх характеристики та потреби»* [21, с. 72]. Роль викладача в дистанційному навчанні змінюється і змінюється кардинально. Викладач повинен не просто розробляти зміст курсу та впроваджувати його на тій чи іншій платформі, але й спрямовувати свою діяльність на підтримку студентів [там само].

Однак, слід зазначити, що роль викладача в дистанційному навчанні видається нам менш важливою: викладач більше не несе виключну відповідальність за передачу знань, а лише за супроводження студента в його навчанні. Викладач відповідає за те, щоб студент набув максимум автономії, щоб він уникав відчуття ізоляції. А для цього необхідно підтримувати його мотивацію. Зрозуміло, що в цій ситуації викладач більше не є єдиним власником знань і не єдиним їх передавачем. Його роль еволюціонує, він змушений займати позицію підтримки студента на різних рівнях: методична підтримка, моніторинг навчання, підтримка змісту, анімація дискусії тощо. Ця роль викладача як «наставника» чи «фасилітатора» в дистанційній освіті не є радикально новою, вона вже існувала в контексті очного навчання, але в ДО вона стає суттєвішою.

В ДО викладач також стає «дизайнером» («модельєром») навчальних завдань. Ця його дизайнерська робота займає більше часу, ніж підготовка очного курсу. У цьому контексті ми можемо розділити роль викладача, який займається дистанційною освітою, на дві різні ролі. Викладач як *освітній дизайнер*, який створює навчальні матеріали, зміст навчання та навчальний сценарій, і *викладач, який взаємодіє під час навчання зі студентами*, щоб допомогти їм розвинути свої знання та компетенції. З цією метою викладач-дослідник повинен розвивати свої технічні навички та навчитися використовувати сучасні технології, щоб бути спроможним ефективно спілкуватися та взаємодіяти зі своїми студентами.

Роль студента. Дистанційне навчання базується на здатності студента будувати свій особистий та незалежний підхід. Студент повинен уміти визначати свої потреби й обирати відповідні засоби для їх задоволення. Перехід до дистанційного навчання посилює тиск на студента, щоб він розвивав критичне мислення на основі контексту навчання для уникнення невдач. Разом із тим, студент обмежений в автономії через свою ізоляцію та відсутність очних стосунків з викладачами. Автономія дистанційного студента є частиною його здатності

організовувати зміст свого навчання відповідно до своїх потреб і мотивів. Студент також покликаний взяти на себе відповідальність за певні аспекти свого навчання, такі як: організація розкладу навчання та темп роботи. За словами М. Буа (2001, р. 37): *«без певного рівня автономії, без мінімальної здатності постояти за себе, електронне навчання може не спрацювати. Ця автономія діє, з одного боку, щодо інструментів навчання, а з іншого боку, щодо педагогічного прогресу»* [22, р. 6]. Отже, дистанційне навчання працює завдяки великій автономії студента. Віртуальна присутність викладача знижує ризик самотності, через яку студент часто кидає навчання. Дійсно, відчуття ізоляції вважається однією з головних причин неуспішності ДО.

Саме тому взаємодія, на нашу думку, є важливою для боротьби з почуттям ізоляції, яке призводить до зниження мотивації студентів. Адже вони вперше відчують цей новий спосіб навчання. В ДО вкрай важливо мати підтримку з боку викладача, чиї завдання стосуються як організаційних моментів, так і педагогічних.

Форми спілкування: вербальне, невербальне. Залежно від того, як передається повідомлення, спілкування можна поділити на вербальне та невербальне. Це ще один спосіб зрозуміти спілкування в аудиторії. Як впливає з назви, вербальна комунікація – це повідомлення чи інформація, висловлена словами, усно чи письмово. В аудиторіях, зрозуміло, багато вербального спілкування відбувається щоразу, коли викладач пояснює зміст, ставить запитання чи записує інформацію, чи правила на дошці. Невербальне спілкування – це жести, міміка, погляд, поведінка, зовнішній вигляд, положення тіла тощо, які передають інформацію, часто водночас зі сказаними словами. Це відбувається, наприклад, коли викладач дивиться студентам прямо в очі, щоб підкреслити свою точку зору або закріпити свій авторитет, або коли викладач підіймає брови, щоб висловити несхвалення чи незгоду. Невербальна поведінка так само поширена, (а може навіть і більше) як і вербальне спілкування, і, хоча вона зазвичай доповнює поточне вербальне повідомлення, іноді ця поведінка може суперечити йому. Наприклад, викладач може вербально заявити: «Цей урок граматики буде веселим», і невербальний блиск у його очах може невербально відправити підтверджувальне повідомлення, що це буде саме так. Але одночасне невербальне зітхання чи опущені плечі викладача можуть надіслати протилежне повідомлення – що заняття насправді не буде веселим, попри словесній заяві викладача [11; 12; 13].

Недоліки дистанційної освіти. Попри переваги ДО, вона має численні недоліки. Нижче наводимо їх пояснення. Більшість виявлених недоліків належать до так званої адаптивної (поведінкової) категорії, яку часто важко ідентифікувати й легко заперечити. Найбільший недолік ДО – це відсутність мотивації.

Мотивація є рушійною силою процесу навчання. Вона відіграє центральну роль у заохоченні студентів до діяльності, запропонованої викладачем на занятті. Це обумовлює як ступінь уваги студентів, так і рівень зусиль, які вони цьому докладають. Вже на початку семестру вимагається відразу активно залучити студентів до навчання, потім цю активність треба підтримувати протягом всього навчального року [11].

Відсутність індивідуальної мотивації у студентів. Назвемо декілька її причин: невдоволення змістом курсу та навчальними матеріалами; відчуття зміни навчальної програми та збільшення навчального навантаження; важкість сприйняття інформації через що це може зайняти більше часу; використання різними викладачами різних платформ: *Zoom, Google Classroom, Google Meet* тощо, що може призвести до плутанини; вплив не лише зміни місцеперебування, але й розкладу; неузгодженість розкладу від викладача до викладача; а також різні підходи, які кожен викладач використовує у своєму онлайн-класі, можуть ускладнити виконання завдань [23].

Відсутність колективної мотивації. Взаємодія є основою будь-якої інклюзивної спільноти. Студенти цінують спільність навчання разом зі своїми одногрупниками. Звичайний процес навчання дає студентам можливість познайомитися один з одним, зустрічатися в різних ситуаціях, спілкуватися та обмінюватися особистим досвідом, тоді як процес Обмежується лише використанням електронних засобів навчання, які дозволяють студентам спілкуватися один з одним через електронні дискусійні форуми, електронну пошту чи відеоролики. Проте всі ці засоби не замінюють звичайний процес міжособистого очного спілкування, що призводить до дефіциту комунікативних навичок. ДО також ускладнює формування соціальних стосунків та особистих навичок, необхідних для їх підтримки. Тому деякі студенти відчують себе покинутими, ізольованими, оскільки вони виконують щоденну роботу поодинож, без будь-якої участі інших одногрупників та без залучення до командної роботи. Все це може породити відчуття самотності та відчуження. Таким чином, відсутність колективної мотивації спричинено браком почуття згуртованості для розвитку якого необхідні дух, довіра, взаємодія, взаємодопомога та спільність навчальних очікувань і цілей [23; 24].

Відволікання. Існують високі шанси відволіктися без спілкування віч-на-віч з одногрупниками, котрі могли б допомогти один одному постійними нагадуваннями про незавершені завдання. Відсутність фізичного простору (класної кімнати), який можна було б позначити як робочу зону, (як колись класна кімната), може призвести до втрати уважності через багато відвертальних факторів, які можуть виникнути в домашній обстановці. Бо коли студенти вдома, то зазвичай, не для того, щоб навчатися. Їм просто набагато важче залишатися зосередженими на одному завданні, не відволікаючись на сторонні фактори. Дійсно, відволікання є однією з перешкод дистанційного навчання. ДО не дуже підходить студентам, які люблять відволікатися, а тому не можуть вкласти у визначені терміни виконання завдань. Деколи студентам важко підтримувати свою мотивацію та самодисципліну для регулярного навчання.

Складна технологія ДО. Надмірна залежність від технологій може бути важливим недоліком ДО, особливо, коли навчання відбувається в онлайн-середовищі. Процес дистанційного навчання вимагає кількох основних елементів, таких як: комп'ютер, фіксоване підключення до Інтернету, а іноді й наявність відеокамери, оскільки покладатися на ці інструменти стало важливим у процесі ДО.

Вплив одного з цих інструментів на конкретну несправність або на проблему може зірвати весь навчальний процес і не дозволити його завершити.

Складність стилю навчання в ДО часто пов'язана з недостатньою компетентністю студентів. Навіть якщо викладач хороший, їм іноді може бути важко завершити процес дистанційного навчання через брак знань, як правильно використовувати сучасні технології. Крім того, деякі студенти нездатні зрозуміти навчальний матеріал без реальної взаємодії з викладачем, що робить метод дистанційного навчання складним для деяких із них.

Ризик значного збільшення плинності викладачів: дострокове полишення посади, терміновий вихід на пенсію із-за повної дистанційної чи змішаної освіти. Причини: погіршення психічного й фізичного здоров'я, добробуту, зростання відповідальності й додаткові вимоги до роботи в режимі онлайн (наприклад, збільшення робочого навантаження у зв'язку з новими ініціативами, численні ролі та невизначеність майбутнього). І все це без компенсації часу чи винагороди. Серед інших причин слід назвати такі. Високий рівень фізичного та емоціонального виснаження (вигорання), зміни режиму навчання, стрес, часта зміна моделі навчання, зниження рівня самоефективності й самооцінки, зростання тиску з боку адміністрації, почуття «знецінених» і «зневажливих», низький рівень задоволеності роботою через труднощі викладання в онлайн режимі, готовність бути на зв'язку зі студентами 24/7 тощо [24].

Три рівні освітніх комунікативних бар'єрів. Як і в багатьох інших контекстах, педагогічне спілкування переважно зосереджено на обміні інформацією. Обмін здійснюється в обох напрямках, від викладача до студента і навпаки або між студентами. Однак успіх цього обміну залежить від багатьох факторів: одні пов'язані з технічними можливостями спілкування, інші – зі взаємною здатністю розуміти повідомлення, треті – зі ставленням співрозмовників один до одного [3; 11].

Технічний шум. Само собою зрозуміло, що хороше педагогічне спілкування передбачає насамперед хороші матеріальні умови для вербального і, якщо можливо, невербального обміну. Знаки, надіслані з обох сторін, повинні бути чітко чутними та видимими. У випадку, коли викладання-навчання відбувається в присутності учасників – викладачів і студентів, просторове середовище має істотне значення. Крім вимог до освітлення та звукоізоляції, необхідно контролювати розташування аудіоколонки у приміщенні кожного з учасників навчального процесу. Коли викладання-навчання має майстерну домінанту, важливо, щоб відносини студент-викладач були пріоритетними й щоб студенти були фізично орієнтовані на викладача. З іншого боку, якщо ми практикуємо спільне навчання, головне, щоб студенти, які є членами однієї групи, могли фізично орієнтуватися один на одного, наприклад, сидячи за столом. У дистанційній освіті пріоритетом є контроль якості повідомлень, що передаються. Типографіка та верстка важливі для читабельності текстів, розміщених в Інтернеті, як це було в минулому для друкованих документів, у заочній освіті. Що стосується звукових і візуальних передач, вони повинні точно відтворювати складові елементи повідомлень і взаємодії між учасниками. У повсякденному житті, під час міжособистісної

взаємодії, невербальне спілкування відіграє важливу роль у розумінні обміну. Тому в режимі відеозв'язку необхідно, щоб співрозмовники чітко сприймали вирази обличчя і рук.

Семантичні перешкоди. Коли сигнали, що передають повідомлення, добре сприймаються обома сторонами, виникає другий рівень комунікативних проблем: чи повідомлення адекватно декодуються та, чи розуміються так, як цього хоче кожен відправник. Ми знаємо, що будь-яка мова є системою багатозначних знаків, тобто кожне слово словникового запасу може бути інтерпретоване більш-менш по-різному різними людьми, залежно від їхньої попередньої підготовки та особистого чи професійного досвіду. Залежно від контексту, навіть якщо ми використовуємо одну мову для спілкування, ми все одно використовуємо різні види лексики. З нашими близькими ми використовуємо інтимну лексику, більш сприятливу для емоційного вираження. З нашими друзями ми використовуємо розмовну лексику.

Семантична перешкода належить до попередніх знань (бекграунду) співрозмовників. Коли існує значний розрив між знаннями й вміннями відправника та одержувача, діалог може бути складним, якщо той, хто має найширші знання, не переформатує повідомлення, якими обмінюється в реєстрі того, хто має більш обмежені знання, менший лексичний багаж. Ми також повинні враховувати стилі мови: розмовний, публічний, художній тощо, які слід використовувати для адаптації до звичок одержувача. У контексті педагогічної комунікації основним відправником найчастіше є викладач який повинен передавати знання студентам, які ними не володіють, або ще не засвоїли. Отже, мистецтво педагога полягає в тому, щоб змусити студентів набути нових і складних знань на базі раніше набутих елементарних знань. Крім того, ми знаємо, що всі мови, крім символічних мов без посилення на реальність, таких як математика, є багатозначними, тобто кожна одиниця позначення, наприклад, слово, сприймається на двох рівнях значення: на рівні денотації та на рівні конотації.

Позначення може представляти реальність такою якою вона є. Наприклад, на денотативному рівні термін «море» відноситься до великого водного простору, але на конотативному рівні він може стосуватися головним чином, залежно від особи, напр., задоволення від пляжу, риболовлі чи аж до небезпеки цунамі. Таким чином, якщо дві людини, що розмовляють однією мовою, погоджуються щодо референта (денотата), вони можуть асоціювати з ним різні переживання та спогади (конотація). Саме цей індивідуальний багаж частково розмиває зміст повідомлення. І, зрозуміло, що семантична перешкода, швидше за все, буде більшою між співрозмовниками з різних культур. Коротко кажучи, значення слів може коливатися від одного співрозмовника до іншого, що часто призводить до непорозумінь, неправильного тлумачення, роз'яснювальних дискусій, розбіжностей тощо. У навчальному контексті ці хибні інтерпретації можуть мати дуже шкідливі наслідки, оскільки вони призводять до неадекватного навчання або, коли їх виправляють, залишають певну двозначність у когнітивній пам'яті студентів. Тому важливо ретельно обирати терміни, які використовуються під час навчальної діяльності, щоб переконатися, що вони відомі та що ми погоджуємось щодо їх значення, інакше важливо дати чітке визначення та перевірити

правильність їх розуміння студентами. А якщо ні, то важливо дати чітке визначення та перевірити правильність їх розуміння студентами?.

Психологічні перешкоди. Поняття психологічної перешкоди стосується більше дифузних аспектів, ніж «фізичних порушень обміну» або «значення повідомлень». Йдеться більше про соціальний контекст спілкування: особистості учасників, обставини – час і місце – або правові чи адміністративні обмеження. Перешкоди для ефективного педагогічного спілкування пов'язані насамперед зі стосунками між співрозмовниками. Соціальна психологія давно підкреслює важливість взаємосприйняття під час взаємодії між двома або більше людьми. По-перше, залежно від відповідних ролей зацікавлених сторін повідомлення, якими обмінюються, будуть тлумачитися по-різному. Таким чином, асиметричні педагогічні відносини можуть призвести до розбіжностей у тлумаченні. Наприклад, після запитання студента викладач може запропонувати певні кроки, які студент може інтерпретувати як зобов'язання реагувати відповідно до очікувань викладача.

Ми знаємо, що в навчальному контексті участь студентів у навчанні залежить від стосунків, які вони мають зі своїми викладачами, навіть від прихильності, яку вони відчують до них. Цей приклад спонукає нас розрізняти в психологічному аспекті спілкування, (як це було і в семантичному аспекті), два рівні обміну. По-перше, це рівень повідомлення як такого, інформація в прямому значенні; наприклад, викладач може сказати студенту: «Краще було б побудувати це речення ось так...». На першому рівні сприйняття ця фраза дає нам зрозуміти, що існує кілька способів побудови речення, і що один спосіб кращий за інші. Однак, на другому рівні, ця інформація означає, що викладач вже виніс певне судження, певну оцінку діяльності студента. Студент, знаючи що він знаходиться в контексті навчання, і враховуючи роль викладача як оцінювача, спокійно сприймає цю оцінку. Але якщо це зауваження зроблене його товаришем по групі, то студент може сприйняти це як приниження, як намагання товариша, (який в принципі є таким же студентом як і він), показати свою зверхність, і тоді цей студент може оскаржити правильність репліки свого товариша.

Коротко кажучи, з психологічної точки зору педагогічної комунікації, окрім явного повідомлення, існує імпліцитне відчуття стосунків між співрозмовниками, яке також передається. Тому саме в цьому психологічному аспекті педагогічного спілкування виникають найважливіші перешкоди. На відміну від семантичних перешкод, їх важче контролювати, у кожного співрозмовника є свої уявлення, свої цінності, своя спонтанна поведінка, характер, особистість тощо. Крім того, імпліцитні повідомлення другого рівня передаються в основному через паравербальні вирази, такі як мовні інтонації та ритм, і через невербальну поведінку, таку як погляди очей і вирази обличчя, а також положення тіла. Пам'ятайте, що багато досліджень оцінюють важливість таких ознак в 90% [11; 12; 13; 14]. Коли ми помічаємо у співрозмовника певну негативну реакцію на власне висловлювання, у нас може виникнути спокуса вербально «метакомунікувати» на кшталт: «Це всього лиш пропозиція; це не наказ!», або навіть: «Це не оцінка вашої особистості, а просто оцінка вашої роботи». Ці

виправлення часто мають незначний вплив, коли перше сприйняття повідомлення було негативне; і коли невербальне вираження чітко не підтверджує це твердження, то перше сприйняття повідомлення співрозмовника може бути посилене невербально. Цей тип психологічної перешкоди також стосується більшої кількості зацікавлених сторін: між класною групою та викладачем або між групами студентів. На організаційному рівні взаємне сприйняття між групами студентів, викладачів, репетиторів, техніків, менеджерів або навіть асоціацій і союзів тощо, може зашкодити інституційному навчальному клімату. Слід додати, що, правові чи адміністративні обмеження також відіграють роль в ефективності педагогічного спілкування. Крім усього іншого, інституційна освіта створює обмеження для студента; на рівні університету ці обмеження стосуються розкладу занять та присутності в навчальній аудиторії, а також участі в навчальній діяльності [3; 11].

Фактори ефективної педагогічної комунікації. Перший фактор встановлення ефективної комунікації належить до принципів і практики, що сприяють створенню навчального середовища, де викладачі та студенти відчують взаємоповагу та взаємозв'язок. Для цього необхідні норми, процедури та структури, які допомагають створенню сприятливих відносин. Викладач все ж залишається головною дійовою особою для студента і тому відіграє важливу роль у розвитку будь-якої ефективної комунікації в ДО. Добре відомі стратегії викладачів-практиків, такі як: застосування відкритого, привабливого підходу до спілкування, справедливе ставлення до всіх студентів, постійний зв'язок, який дозволяє поділитися з ними своїми думками та ідеями, є саме тими способами, які дозволяють викладачам моделювати стосунки, націлені на підтримку мотивації до навчання. Культура спілкування є високою тоді, коли викладач чітко повідомляє про цілі, яких потрібно досягти, коли він ставить перед студентами оптимальні завдання, надає вказівки щодо найкращого використання студентами доступних їм ресурсів, та вчасно реагує на виконані домашні завдання.

При розробці та складанні сценарію курсу дистанційного навчання необхідно зробити все, щоб пробудити інтерес студентів до навчання. Зміст курсу та матеріали мають бути цікавими та значущими, щоб максимізувати мотивацію студентів до навчання. Розробники курсів повинні орієнтувати студентів на самостійне навчання, оскільки онлайн-курси значною мірою залежать від налаштованості студентів продовжувати вчитися. Принаймні чотири умови здаються необхідними: по-перше, тон, яким звертаються до студента, стиль поведінки викладача зі студентом, починаючи з його навчального наміру, його контексту, його уявлень про курс, який дозволяє йому будувати своє навчання, відкриваючи свої реальні здібності; по-друге, ясність цілей та курсу, змістовна та доступна навчальна діяльність та всі інструменти, необхідні для успішного завершення навчання; по-третє, реалізація сценарію дистанційного курсу, а також набуття гарних навичок аналізу, синтезу та постановки питань, здатних пов'язати знання між собою та з середовищем, оскільки дистанційний студент часто має можливість залишатися у своєму середовищі, особливо професійному; по-четверте, задовільні оцінки, підбадьорливі відгуки про можливий контакт із викладачем-

наставником, викладачем-консультантом, викладачем-модератором і, по можливості, з однокласниками [25; 26].

Основні компоненти ефективного спілкування. Довіра – це перший із трьох основних компонентів побудови відносин, здатних ефективно брати участь у складних розмовах. Люди завойовують довіру щоденною взаємодією, яка показує, що їх уважно вислухали та зрозуміли, а не обмежилися якимись жестами.

Щирість підтримує довіру, оскільки демонструє цілі та цінності зацікавленої сторони. Щирість є ключем до побудови заслуженої довіри, необхідної для ефективного спілкування.

Останнім важливим компонентом ефективного спілкування є слухання. Існує два типи слухання: так зване глибоке слухання, метою якого є почути проблему, але не вирішити її, і стратегічне слухання, яке включає навідні питання для уточнення повідомлення та пропозиції [9].

Довіра, щирість та вміння слухати – три основні компоненти ефективного спілкування. Вони повинні бути присутніми для створення високої культури співробітництва в навчанні [25].

Висновки й перспективи подальших досліджень. У даному дослідженні ми намагалися показати, що педагогічна комунікація – це не просто питання технічної передачі сигналів. Ключову роль тут відіграють людські стосунки викладач-студент. Ми підкреслили важливість усвідомлення асиметричних відносин між навчальним закладом і студентом. Також ми спробували показати, що серед перешкод для оптимальної комунікації взаєморозуміння займає не останнє місце з огляду на технічні перешкоди та семантичні неоднозначності. Що стосується вербальних висловлювань, ми намагалися підкреслити, що крім семантичного аспекту, вони також включають реляційні аспекти між співрозмовниками. Якщо ми хочемо оптимізувати дистанційне навчання, особливу форму освітньої комунікації, важливо, щоб запроваджені системи були розроблені відповідно до цих основних принципів комунікації.

Гіпотеза, що ІКТ змінює кардинально стосунки між студентами та викладачем в сторону більшої автономії студентів підтвердилася. ІКТ дійсно змінюють ролі викладача і студента. Студент стає центральною фігурою навчального процесу, отримуючи більше самостійності, розвиваючи навички самонавчання, самооцінки та самодисципліни. Ми побачили, що ІКТ впливають на педагогічні стосунки й визначають педагогічний вибір викладачів. Але все залежить від того, як студенти та викладачі об'єднуються і формують освітнє середовище для встановлення доброзичливих взаємовідносин. Якщо викладачу вдається встановити гарний зв'язок зі студентами групи та закріпити особистий досвід кожного студента, то його роль зводиться не лише до ролі посередника. Розділяючи відповідальність, ІКТ дозволяють студентам взяти на себе більше влади та встановити меншу освітню асиметрію викладач-студент, необхідну для кращого поділу повноважень.

Онлайн-навчання породжує нові форми взаємодії, підтримки студентів та оцінювання. Підтримка студентів виконує три істотні та взаємозалежні функції: когнітивну, афективну та системну. Вони сприяють розвитку навчання через консультування та оцінювання, підвищення відданості студентів навчанню та їх

самооцінки, а також створення зручних систем управління інформацією. Педагогічний дизайн, незалежно від впливу ІКТ, виявляє моделі викладача та студента у вищій школі, які часто виявляються взаємодоповнювальними.

Разом із тим, онлайн-навчання веде до індивідуалізації навчання через обмежувальну взаємодію з іншими, тобто атмосфера під час онлайн-навчання досить безособова. Іншими слабкими сторонами онлайн-навчання є менша залученість та менша інтерактивність студентів, а також брак безпосередності через недостатню невербальну комунікацію. Всі ці фактори можуть призвести до відчуженості, до ізоляції студентів. Тому викладач повинен стати для студентів наставником, модератором, консультантом, співрозмовником, який має більше особистого часу, щоб присвятити своїм студентам.

Взаємодія студентів одного з одним та викладачами є ключем до якісного процесу викладання / навчання, який відкриває двері для активної участі студентів в навчанні та підвищує їх мотивацію. Ефективне спілкування створює позитивну навчальну культуру, в якій викладачі та студенти можуть адаптуватися та сприймати зміни. Недостатня ефективність педагогічної комунікації негативно впливає на мотивацію студентів та їх самодисципліну. При розробці та складанні сценарію курсу дистанційного навчання, підбирання навчального матеріалу, а отже й системи педагогічної комунікації необхідно зробити все, щоб пробудити мотивацію студента, яка є рушійною силою процесу навчання.

Використання ІКТ в освіті порушує деякі нові питання, пов'язані з освітніми відносинами. Нові форми відносин і нова діалектика повноважень утворились у техніко-педагогічних контекстах, що постійно змінюються. Ми можемо навіть говорити про нову культуру відносин, що формується, або про культуру викладача і культуру студента, обидві вони породжені використанням ІКТ і цією віддаленою присутністю кожного. Освітні відносини з використанням ІКТ як соціальний процес, що виникає у символічному порядку, залишаються більш-менш «чорним ящиком». Виникає питання, що виграють чи втрачають викладачі та студенти, залучені до технологічного середовища? Яке значення освітні партнери надають віддаленій присутності? Чи може відстань розчинитись у телеприсутності без «побічних ефектів»? Ці питання й складають перспективу подальших досліджень педагогічної комунікації в ДО.

Список використаних джерел

1. Online education via media platforms and applications as an innovative teaching method. Взято з: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-022-11188-0>.
2. Rumble, G. La gestion des systèmes d'enseignement à distance. 1993. Paris: UNESCO: Institut international de planification de l'éducation. Взято з: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000094701_fre.
3. Barriers to communication in distance education. Взято з: <https://www.researchgate.net/publication/286122039>.
4. Fashiku, C.O. Effective Communication: Any Role in Classroom Teaching – Learning Process in Nigerian Schools. Bulgarian Journal of Science and Education Policy

(BJSEP), Volume 11, Number 1. Retrieved on September 8, 2018. Взято з: <http://bjsep.org/getfile.php?id=237>.

5. Marc, E. et Picard, D. Relations et communications interpersonnelles. Взято з: <https://www.amazon.de/-/en/Edmond-Marc/dp/2100521772>.

6. Bender, Y. The tactful teacher: Effective communication with parents, colleagues, and administrators. Взято з: <https://www.perlego.com/book/2055731/the-tactful-teacher-effective-communication-with-parents-colleagues-and-administrators-pdf>.

7. Keyton, J. Communication and Organizational Culture: A Key to Understanding Work Experience. Взято з: <https://www.researchgate.net/publication/348860443>.

8. Velentzas, J.O.H.N. and Broni, G. Communication cycle: definition, process, models and examples. Взято з: <https://www.academia.edu>.

9. Safir, S. The listening leader: Creating the conditions for equitable school transformation. Взято з: <https://www.amazon.com/Listening-Leader-Conditions-Equitable-Transformation/dp/111918634X>.

10. Verquin Savarieau, B. et Daguet, H. La classe virtuelle synchrone une substitution médiatique de l'enseignant pour renforcer la présence en formation à distance? Взято з: <https://www.persee.fr/authority/226660>.

11. Guide de communication éducative et de choix de formation à distance. Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD; www.refad.ca) par Jean Loisier, Ph.D. Взято з: https://archives.refad.ca/recherche/Guide_de_communication_FAD.pdf.

12. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація («Академія»). Взято з: https://library.udpu.edu.ua/library_files/412009.pdf.

13. Професійно-педагогічна комунікація викладачів закладів вищої освіти: виклики війни. Взято з: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2022/1/17.pdf>.

14. Технологія розвитку соціально-комунікативної компетенції викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: змістово-процесуальна складова. Взято з: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2017/2/24.pdf>.

15. Cheney, G. Organizational Communication in an Age of Globalization: Issues, Reflections, Practices. Взято з: <https://www.amazon.com/Organizational-Communication-Age-Globalization-Reflections/dp/1577666402>.

16. Communication Technology and Pedagogical Power. Взято з: https://www.researchgate.net/publication/266371989_Communication_Technology_and_Pedagogical_Power.

17. A pedagogical approach to educational communication in the educational context. Взято з: <https://www.researchgate.net/publication/330041373>.

18. Хлістунова Н.В. Формування системи комунікацій у навчально-виховному процесі ВНЗ / Н. В. Хлістунова. // Ефективна економіка. – 2016. – №1. Взято з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2016_1_27.

19. Intégration des TIC en pédagogie universitaire: Quel impact sur la motivation? Взято з: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/182631>.

20. Impact of Using Technology on Teacher-Student Communication/Interaction: Improve Students Learning. Взято з: <http://wje.sciedupress.com>.

21. Jacquinet-Delaunay, Geneviève. Au-delà du modèle canonique de la relation maître-élève: les TIC ou comment faire circuler les signes de la présence , in Pratiquer les TICE, former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages. Взято з: <https://journals.openedition.org/rfp/1967>.

22. The effect of online learning on communication between instructors and students during Covid-19 pandemic. Взято з: <https://www.emerald.com/insight/2046-3162.ht>.

23. L'enseignement universitaire à distance: de nouveaux modes d'enseignement d'apprentissage. Взято з: <https://www.revue-akofena.com/wp-content/uploads/2021/09/29-T03-18-pp.-389-402.pd>.

24. Les stratégies de communication utilisées par l'intervenant d'aide aux devoirs pouvant favoriser le développement des compétences d'ordre personnel et social chez l'élève du premier cycle du primaire. Взято з: <https://archipel.uqam.ca/7599/1/M13856.pdf>.

25. Les habiletés pour une communication pédagogique efficace chez les maîtres de l'enseignement professionnel. Взято з: <https://id.erudit.org/iderudit/900423>.

26. L'utilisation de la technologie dans l'enseignement à distance en période de pandémie: évaluation des impacts sur la formation initiale des professeurs de mathématiques au Brésil. Взято з: <https://hal.science/hal-03355322>.

Круківський В.І.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Саєнко С.Г.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і практики перекладу романських мов
імені Миколи Зерова інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Турчанінова В.Є.

старший викладач кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ПІДТРИМКА УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ-БІЖЕНЦІВ У ЄВРОПІ

Анотація. Ця оглядова стаття інформує про європейський досвід залучення до вищої освіти українських студентів-біженців, які полишили Україну у зв'язку з російсько-українською війною. У статті зазначається, що перше в історії застосування Європейської Директиви про тимчасовий захист, яка пропонує швидку допомогу і чіткий правовий статус, стало показовим прикладом того, як доброзичливо ЄС приймає українських біженців, зокрема школярів та студентів, на своїй території. Вже з самого початку російського вторгнення доступ до освіти для дітей та молоді, які втікали з України, був визнаний європейськими країнами «безпосереднім пріоритетом». Стаття описує які конкретні заходи були вжиті для забезпечення права на вищу освіту українських студентів-біженців на загальноєвропейському, національному, регіональному, а також місцевому рівнях публічними органами влади, окремими приватними структурами та навіть приватними особами. Робиться висновок, що, пам'ятаючи про численні стреси, яких зазнають студенти-біженці під час збройного конфлікту, належна підтримка, розуміння проблем і заохочення до навчання є життєво важливими, так само як і увага до їхньої безпеки. ЄС у цьому випадку продемонстрував велику солідарність з українським народом, зокрема, в галузі освіти.

Ключові слова: війна, студенти-біженці, пріоритет, освіта, допомога країн ЄС.

Abstract. *This review article informs about the European experience of attracting Ukrainian refugee students who left Ukraine due to the Russian-Ukrainian war to higher education. The article notes that the first-ever application of the European Directive on Temporary Protection, which offers quick assistance and a clear legal status, became a demonstrative example of how the EU kindly accepts Ukrainian refugees, in particular schoolchildren and students, on its territory. From the very beginning of the Russian invasion, access to education for children and youth fleeing Ukraine was recognized as an «immediate priority» by European countries. The article describes what specific measures were taken to ensure the right to higher education of Ukrainian refugee students at the pan-European, national, regional, and local levels by public authorities, individual private structures, and even private individuals. It is concluded that, bearing in mind the many stresses experienced by refugee students during armed conflict, adequate support, understanding of the issues and encouragement to learn are vital, as is attention to their safety. In this case, the EU demonstrated great solidarity with the Ukrainian people, particularly in the field of education.*

Key words: war, refugee students, priority, education, assistance of EU countries.

Постановка загальної проблеми. Агресивна війна Росії проти України породила найсерйознішу гуманітарну кризу в регіоні ОЕСР з часів Другої світової війни, вразивши мільйони людей і спричинивши серйозний економічний шок, тривалість і масштаби якого залишаються невизначеними. Окрім того, російське вторгнення в Україну викликало найбільшу в новітній історії кризу вимушеного переміщення. Станом на початок квітня 2023 УВКБ ООН задокументувало майже вісім мільйонів біженців з України, серед яких близько 2% складають студенти [1].

Життя, яке ще кілька місяців тому здавалося таким звичайним і передбачуваним, тепер призупиняється на невизначений час, оскільки біженці стикаються з невпевненістю у майбутньому, яке може містити в собі повернення на батьківщину або життя у вигнанні в одній або декількох країнах. Значною мірою при прийнятті рішень вони керуватимуться тим, де у них є друзі або сім'ї, якими мовними, культурними та фінансовими ресурсами вони можуть скористатися, а також теплотою зустрічі, організованої незнайомими людьми, від яких вони тепер залежать.

Мета цієї статті – коротко проаналізувати реакцію політичного керівництва ЄС, європейського суспільства та пересічних громадян на потік біженців з України до Європи, викликаного загарбницькою війною Росії проти України. Ми також спробуємо описати в загальних рисах політичні, організаційні, педагогічні та інші заходи, вжиті різними структурами на загальноєвропейському, національному, регіональному та місцевому рівнях задля залучення до вищої освіти українських студентів біженців. Це дозволить нам краще зрозуміти проблеми, які можуть очікувати їх в Європі, і тим самим посприяти їх адаптації до умов навчання в країні, що приймає. Все вище зазначене й визначає її **актуальність**.

Виклад основного матеріалу дослідження. У відповідь на російське вторгнення Рада Європи 16 березня виключила Росію зі свого складу [2]. Зі свого боку ЄС відреагував негайно і продемонстрував дієву солідарність, підтримуючи людей, які потребують допомоги. Вже 4 березня 2022 року всього через кілька днів після вторгнення Росії в Україну Рада Європейського Союзу вперше у своїй історії активувала надзвичайний механізм, так звану Директиву про тимчасовий захист в державах-членах ЄС, щоб захистити людей, які втекли з України [3; 4; 5]. Цей

механізм був сформований під час воєн на Балканах, коли європейські уряди також повинні були підготуватися до напливу людей, які рятуються від конфлікту. Тепер українські біженці мають право перебувати в державі-члені ЄС протягом початкового періоду в один рік, який може бути продовжений до трьох років. Вони можуть також навчатися, тренуватися, працювати, отримувати медичну допомогу, житло, соціальний захист, хоча і в дуже різних обсягах [3; 4; 5].

А тепер розглянемо, якою була реакція Європи на українських студентів біженців. Адже ця неспровокована й нічим не виправдана широкомасштабна російська проти України зруйнувала не лише десятки українських університетів, а й надії та амбіції української молоді на вищу освіту. Багато українських студентів змушені були покинути свої домівки та навчальні заклади, щоб продовжити навчання за кордоном.

Насамперед слід зазначити, що освіта сьогодні визнана критично важливою для біженців і ключовим компонентом гуманітарного реагування [6]. Вона забезпечує довгострокову мету в періоди невизначеності та руйнувань, сприяє інтеграції, вивченню мови країни, що приймає, а також забезпечує відповідні дипломи та навички, необхідні для орієнтації в нових контекстах. Найважливіше те, що освіта дає надію і дозволяє біженцям планувати майбутнє – чи то в країні вигнання, чи то для майбутнього повернення в рідну країну.

З самого початку російського вторгнення в Україну ЄС, активувавши свою Директиву 2001/55/ЄС, надав українським студентам біженцям тимчасовий захист, який серед іншого передбачає доступ до вищої освіти, і всі європейські країни, що приймають, зробили освіту своїм безпосереднім пріоритетом [7]. Разом із тим найголовнішою метою ЄС є і залишається створення умов, за яких біженці зможуть повернутися до України після закінчення війни та початку її відбудови [7].

Підтримка на загальноєвропейському рівні. Вже 3 березня 2022 року Марія Габріель, Європейський комісар із питань інновацій, досліджень, культури, освіти та молоді оприлюднила «Заяву про студентів, молодь, освітянську спільноту», вимагаючи, щоб *«українським студентам за кордоном була запропонована підтримка, адаптована до їхніх потреб, та гарантована їхня безпека»* [8]. У відповідь на пропозиції, викладені в цій Заяві, Європейська Комісія розробила «Політичні рекомендації щодо підтримки включення українських біженців в систему освіти» [9] та «Рекомендацію щодо визнання академічних і професійних кваліфікацій осіб, які рятуються від російського вторгнення в Україну» [10]. Ці рекомендації надають органам влади держав-членів ЄС практичні поради для забезпечення швидкого, справедливого та гнучкого процесу визнання українських наукових кваліфікацій (звань і ступенів).

Окрім того, Комісія об'єднала держави-члени ЄС, щоб вони могли почати обмінюватися досвідом і визначати, що необхідно для того, щоб студенти-переселенці могли продовжувати свою освіту. Створений освітній портал слугуватиме єдиним вікном для доступу до українських освітніх матеріалів та матеріалів українською мовою, вироблених країнами-членами ЄС [7].

Європейська Комісія вирішила також адаптувати європейську навчальну програму *Erasmus+* для прийняття українських біженців [11]. Ця програма

допомагає фінансувати їхній приїзд, приймання та облаштування, незалежно від того, чи є вони учнями, студентами чи вчителями. Всі вони можуть претендувати на фінансову допомогу для продовження навчання або викладання в європейських навчальних закладах. Зокрема, українських студентів можуть приймати навчальні заклади, що беруть участь у проєктах співпраці та мобільності *Erasmus+*, з гнучким використанням проєктного фінансування. У цьому контексті також можуть бути використані європейські платформи *School Education Gateway*, *Twinning*, *EPAL*, *Euroguidance*, *Education and support for Ukrainian refugee*.

Окрім цього, щоб полегшити процес пошуку освітніх можливостей та житла, ЄС випустив спеціальний посібник для українських випускників [12]. По-перше, посібник містить всю інформацію по країнах про навчальні програми, структуру вищої освіти в кожній державі, вартість навчання, стипендії, вивчення мов тощо. Він також надає інформацію про візи, дозволи на проживання, можливості працевлаштування тощо для абітурієнтів. По-друге, у путівнику зібрані рекомендації та корисні посилання на вебсайти, де можна знайти бюджетне студентське житло, гуртожитки та пільги для студентів, що надаються в тій чи іншій країні ЄС.

На міжнародному рівні також докладаються різні зусилля для полегшення доступу українців до вищої освіти. Ось декілька прикладів. Наприкінці березня 2022 року Реннський центр міжнародної мобільності (*CMI Rennes*) спільно з відділами міжнародних зв'язків університетів запропонував індивідуальну підтримку українським студентам, докторантам та співробітникам університетів у Ренні [13]. На інституційному рівні було розроблено спільну процедуру вітання перших громадян України, які покинули свою країну. *CMI Rennes* діяв як приймальня для централізованого отримання та подальшого супроводу заявок у співпраці з національним агентством по просуванню вищої освіти за кордоном *Campus France*.

З кінця квітня до середини червня 2022 року українські студенти, які прибули протягом року, відвідували протягом восьми тижнів мовні заняття (15 годин на тиждень). Були сформовані групи для початківців та тих, хто вже має певні знання французької мови.

Ще один приклад. Перша університетська мережа франкофонії у світі (AUF), яка налічує 13 асоційованих членів в Україні, представлена в Україні регіональним представництвом у Центральній та Східній Європі AUF-ECO [14]. AUF-ЕКО переконана в збереженні університетського та наукового потенціалу країни, необхідного для майбутнього України, її молоді та здатності виробляти компетенції та кваліфікації, необхідні для її відновлення. AUF має в декількох країнах франкомовні цифрові кампуси (CNF) та франкомовні центри працевлаштування (CEF), які приймуть будь-якого студента-біженця з українських університетів. Ці структури AUF надають доступ до цифрових технологій та можливість дистанційного навчання. Розроблений «Спеціальний план АУФ для України» передбачає низку заходів на користь студентів, викладачів, дослідників та керівників установ-членів АУФ в Україні. Згідно з першими даними в рамках AUF вже 1000 студентів-біженців з України приєдналися до AUF у Республіці

Молдова і 5 000 у Румунії. Хоча ЄС і Велика Британія надали українським студентам біженцям право на навчання, доступ до закладів вищої освіти, все ще обмежений і залишається в компетенції окремих національних держав [7].

Підтримка на національному рівні. Багато європейських країн розробили програми та вжили заходи, щоб допомогти навчальним закладам у процесі включення молодих українських біженців, спираючись на свій досвід гуманітарної кризи 2015-16 років [15]. Однак для більшості країн, включаючи країни ОЕСР та ЄС, які є сусідами України, наплив біженців є значно більшим, ніж системи вищої освіти зазнавали в минулому.

Деякі ініціативи країн ЄС передбачають надання українським студентам-біженцям можливості дистанційного навчання українською мовою. Дійсно, Латвія працює над тим, щоб надати студентам можливість дистанційного навчання у співпраці з Міністерством освіти України як альтернативу латвійській системі освіти. Аналогічно, Міністерство освіти України співпрацює з Чехією, щоб забезпечити дистанційне навчання для студентів під час їхнього «адаптаційного» періоду. Такі ініціативи допомагають уникнути втрат у навчанні та можуть допомогти запропонувати варіанти навчання в короткостроковій перспективі, особливо для тих студентів, які сподіваються повернутися в Україну через кілька місяців [16].

Як бачимо на урядовому й міжнародному рівнях системи освіти Європейського Союзу вжили різноманітних заходів для підтримки залучення українських студентів до вищої освіти. Окрім проблеми доступу, завданням для систем освіти та навчальних закладів у майбутньому буде досягнення справжньої інтеграції українських студентів. Тому держави ЄС діяли не лише для того, щоб дати біженцям змогу продовжувати свою освіту, але й враховували їхні численні соціальні та емоційні потреби та можливості ефективно реагувати на них [16].

На місцевому рівні українським студентам також надавалася різноманітна підтримка. Як тільки почалася війна в Україні, університети Європи мобілізувалися, щоб підтримати українських студентів, які постраждали від конфлікту [17]. Оскільки європейські вищі мають високий рівень автономності, то вони самі вводили різні форми допомоги українським студентам. Вони діяли терміново і спиралися на власні кошти, не чекаючи на допомогу від держави. Багатьом із них довелося створювати нові стипендіальні місця, відкривати гуртожитки як тимчасове житло та вносити зміни до вже чинних програм, організовувати мовні курси. Багато університетів застосовують дедалі гнучкіший підхід до надання допомоги студентам з України у вирішенні складнощів, пов'язаних із поєднанням домашніх курсів із новими ступенями, оформленням віз і прохань про притулок, а також пошуком житла.

Наприклад, Будапештський технологічний університет, який має університети-партнери в Києві, Харкові, Ужгороді та Дніпрі, заявив, що вітає студентів університетів-партнерів і пропонує часткове переведення, визнання кредитів і наставництво студентам, що вступають [17].

Словацький технологічний університет також запропонував використання своїх приміщень для розміщення громадян України, які постраждали від війни,

включаючи сім'ї з дітьми, і що він намагатиметься спростити умови вступу на навчання для студентів з територій, що постраждали від війни. Подібним чином, Технічний університет Молдови оголосив, що надасть житло та бюджетні місця для студентів, які тікають з України [17].

Через брак місць та фінансових ресурсів європейським навчальним установам іноді доводиться робити складний вибір. *«Інтеграція студентів-біженців в університетах базується на кількох критеріях, таких як мова, якою вони розмовляють, мотивація, але, насамперед, навчальний проєкт, який повинен бути достатньо послідовним, щоб не загнати їх у глухий кут»*, – зазначають у France Universités [18].

Окрім фінансового аспекту, зустріч українських біженців вимагає значних людських інвестицій. Студенти-переселенці завжди опиняються в досить складних ситуаціях. Навіть більше, ніж гроші, вони потребують культурної, соціальної та людської підтримки, щоб інтегруватися в нове середовище. *«Оскільки кожен запит відповідає унікальній ситуації, університети дуже уважно ставляться до кожного конкретного випадку, що вимагає значних витрат часу та енергії»*, – зазначає France Universités [18].

Фінансова допомога. Тимчасовий захист в ЄС дає українським студентам право на фінансову підтримку, витрати на житло, спеціальну житлову допомогу, негайний доступ до повного соціального захисту: універсальної медичної допомоги та додаткового медичного страхування, включаючи вакцинацію від Covid [19]. Але цей захист не дає право на безплатну вищу освіту.

Що стосується фінансової підтримки українських студентів без статусу тимчасового захисту то та чи інша їх допомога залишається в компетенції окремих національних держав. Багато країн декларують підтримку українських студентів у доступі до своїх вищих навчальних закладів. Виняткову політику, як-от повне звільнення від плати за навчання для українських біженців, запровадили Австрія, Ірландія, Польща, Румунія, Словенія, Франція, Угорщина та Швеція [20]. Через те, що Україна ще не є членом ЄС, українці не мають формального права навчатися за тарифами, встановленими для місцевих жителів. Однак, університети вже давно закликають уряди своїх країн знизити плату за навчання для біженців з України. Напр., усі голландські університети прикладних наук та дослідницькі університети Нідерландів оголосили, що знижують плату за навчання для студентів-біженців з українським громадянством на 2022-2023 навчальний рік. В результаті, ці студенти сплачують встановлену законом плату за навчання у розмірі 2209 євро замість значно вищої інституційної плати за навчання, яка зазвичай стягується зі студентів з-поза меж Європейського економічного простору [21]. У Литві, залежно від можливостей навчального закладу, навчання для громадян України буде спонсоруватися. Болгарія також пропонує зниження плати за навчання для понад 1 000 українських студентів, які зараз навчаються в Болгарії, а також обговорюється їх звільнення від плати за гуртожитки.

Деякі країни надають підтримку на більш ранньому етапі навчання, як, наприклад, румунські університети, які заохочуються до збільшення кількості бюджетних місць до 20% від їхнього потенціалу (згідно з рішенням Румунського

агентства із забезпечення якості вищої освіти), щоб підтримати українських студентів. Українські студенти в Румунії можуть безплатно проживати в школах-інтернатах, отримуватимуть дотації на харчування та постільну білизну, а також предмети для життя та навчання. Фінляндія покриє витрати приблизно 2 000 українських студентів. Німеччина створила платформу, яка дозволить студентам та науковцям продовжувати навчання та дослідження. Уряд Шотландії оголосив про плани надати українським студентам, які оселяться в Шотландії, безплатне навчання та підтримку витрат на проживання (як і громадянам Шотландії). Уряд Італії створив спеціальний фонд у розмірі 5000 євро для підтримки українських студентів, дослідників та викладачів університетів [22]. Знижена плата за навчання для студентів-біженців може бути продовжена на 2023-2024 навчальний рік [23].

Для вступу до вищої освіти зазвичай діють загальні правила. Але якщо українці стають студентами, їм надається додаткова соціальна допомога. Наприклад, у Португалії, їм надавали соціальні стипендії. Більшість країн ЄС надають мовну підтримку, психологічне консультування, академічне керівництво, вступні курси, стипендії [24].

Кредити та іспити. Оскільки Україна є членом Болонського процесу, то українські студенти повинні мати кваліфікацію, визнану іншими університетами в Європейському просторі вищої освіти. Гострим питанням є те, як країни, що приймають, ставляться до іспитів, випускних іспитів у старших класах середньої школи, перезарахування кредитів у вищій освіті та акредитації викладачів. Це дуже важлива сфера політики, але на сьогодні лише кілька країн опублікували інформацію про конкретні заходи. Румунія видала міністерський наказ від 2 березня про мобільність студентів вищих навчальних закладів [20]. Всі охочі (тобто українські студенти-біженці) можуть зареєструватися у вищому навчальному закладі за власним вибором. Якщо вони не можуть підтвердити документально своє попереднє навчання, вищі навчальні заклади оцінюватимуть цих студентів на основі своїх інституційних критеріїв та з дотриманням кращих міжнародних практик. Після цього вищі навчальні заклади можуть прийняти рішення про надання перезарахованих кредитів, що дозволить студентам продовжити навчання. Однак, перш ніж завершити навчання, українські студенти повинні пред'явити дипломи, які дозволили їм зареєструватися на певний цикл навчання [20].

Українські біженці очікували, що війна швидко завершиться, тож їх перебування за кордоном обмежиться кількома місяцями. Вони були більше налаштовані на те, щоб зберегти місця в українських вишах, ніж на навчання на новому місці. Значна кількість українських студентів, навіть перебуваючи за кордоном, продовжують навчання у своїх рідних навчальних закладах, тобто закінчують навчальний рік. Інші в цей час відвідують мовні курси.

Війна Росії проти України триває, тож різні країни світу починають усвідомлювати: швидке повернення біженців є малоімовірним, українські студенти-біженці вчитимуться за кордоном ще рік або й кілька. Відтак їх треба не лише підтримати, а й якийсь час навчати, інтегрувати до країни, дати змогу закінчити вищу освіту. Тож настав новий етап у підходах до навчання українських

студентів-біженців. Університети та уряди по всій Європі, що прийняли їх, переходять від надання короткострокової негайної підтримки до середньо- та довгострокових заходів реагування. Але при цьому зробити все, щоб згодом їм легко було повернутися в Україну. Надання підтримки у вивченні мови країни перебування є запорукою того, що учні не відставатимуть у засвоєнні навчального матеріалу. Знання місцевої мови є безумовною перевагою для процесу інтеграції в суспільство. Довгострокове бачення освіти та вивчення мов буде корисним для відновлення України, коли студенти зможуть повернутися. Збереження та розвиток рідної мови є важливим для почуття приналежності студентів-біженців.

Отже, українські студенти біженці, які хочуть продовжувати навчання за кордоном, повинні добре знати мову своєї що приймає країни або хоча б англійську на рівні B2. Але ми хочемо зауважити, що навчання нерідною мовою, не буде якісним на 100%. Оскільки практично неможливо володіти іноземною мовою на рівні рідної. А значить і не можна викладати та чи опанувати навчальні предмети на тому ж рівні, що й рідною, особливо, якщо мовиться про технічні та природничі дисципліни на зразок хімії чи біології. Тому краще продовжувати навчатися в Україні хоча б дистанційно. Що, в принципі, і робить переважна кількість українських студентів-іммігрантів.

Висновок. Європейська політична воля, продемонстрована на підтримку українських біженців, свідчить про те, чого можна досягти, коли є справжня реакція, орієнтована на людину, і є потенційно ключовим моментом у реагуванні Європи на проблеми біженців. Хоча криза ще тільки починається, ми бачимо відданість і солідарну реакцію, коли йдеться про забезпечення доступу до освіти.

Тимчасові відповіді на освітні потреби, які працюють паралельно з національними системами, пропонують лише тимчасове рішення. Враховуючи те, що значна частина біженців проводить тривалі періоди у переміщених місцях, іноді охоплюючи весь цикл їхнього навчання, необхідна довгострокова перспектива, щоб забезпечити їм доступ до якісної освіти, визнання та акредитацію їхніх освітніх зусиль, а також забезпечення шляхів до формальної освіти, можливості ринку праці та самозабезпечення.

Відповідь на різноманітні потреби учнів-біженців і сприяння їхньому соціальному й емоційному навчанню та комфорту вимагає цілісного підходу, який поєднує педагогічні стратегії та втручання в класі, можливості неформального навчання та психологічну підтримку.

Насправді, як і студенти загалом, біженці обирають різні варіанти залежно від контексту, в якому вони живуть, їхніх соціальних мереж, індивідуальних обмежень та сімейних історій. Таким чином, їхній вступ до національної освітньої системи тієї чи іншої країни не виключає подальшої навігації між іншими освітніми пропозиціями, і ми спостерігаємо в ситуації вигнання (екзилу) кілька типів траєкторій, сформованих множинністю місцевих і міжнародних пропозицій: вступ до шкіл для біженців після прибуття, безпосередня інтеграція в місцеві школи через кілька років, перерва в навчанні на деякий час і, нарешті, остаточна відмова від навчання в школі. На ділі, існує реальне розмаїття освітніх послуг, яке кризова ситуація має тенденцію до посилення – деякі структури виникають в результаті

національних планів надзвичайних ситуацій, інші – в результаті гуманітарних інтервенцій, а чинні освітні структури та органи влади (державні, приватні, світські чи релігійні) роблять все можливе, щоб якнайкраще пристосуватися до нових вимог.

Щодо перспективи повернення українських студентів біженців, то український уряд повинен зробити все можливе, щоб кожен український студент відчував, що у нього є після війни гарне майбутнє саме в Україні. Це може бути, напр., план Маршала для відбудови України.

З часом студенти й учні все ж таки повернуться в Україну (хоча, очевидно, частина їх залишиться за кордоном надовго). Їхній досвід стане вимогою: українські системи шкільної та вищої освіти будуть змушені трансформуватися. Світогляд, ерудиція, інфраструктура, людяність підходів – ці елементи стануть вимогою часу.

Список використаних джерел

1. Портал Управління верховного комісара ООН у справах біженців (УВКБ.). Взято з <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>.

2. The Russian Federation is excluded from the Council of Europe. Взято з <https://www.coe.int> portal.

3. Директива Ради 2001/55/ЄС про мінімальні стандарти для надання тимчасового захисту у разі масового напливу переміщених осіб та про заходи, що сприяють збалансованості зусиль між державами-членами щодо прийому таких осіб та відповідальності за наслідки такого прийому 20 липня 2001 року. Взято з <https://ips.ligazakon.net/document/MU01293>.

4. Décision d'exécution (UE) 2022/382 du Conseil du 4 mars 2022 constatant l'existence d'un afflux massif de personnes déplacées en provenance d'Ukraine, au sens de l'article 5 de la directive 2001/55/CE, et ayant pour effet d'introduire une protection temporaire. Взято з <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32022D0382>.

5. Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions - Accueil des personnes fuyant la guerre en Ukraine: préparer l'Europe à répondre aux besoins. Взято з <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX%3A52022DC013.1>.

6. Stepping up: Refugee education in crisis – 2019 Report. Взято з <https://www.unhcr.org/steppi>.

7. Education and support for Ukrainian refugees. Взято з <https://www.schooleducationgateway.eu>.

8. Statement on students, young people, education community by Commissioner Mariya Gabriel. Взято з <https://epale.ec.europa.eu/en/content/statement-students-young-people-education-community-commissioner-mariya-gabriel>.

9. Policy guidance on supporting the inclusion of Ukrainian refugees in education. Взято з <https://education.ec.europa.eu>.

10. Guidelines on fast-track recognition of Ukrainian academic qualifications. Взято з <https://education.ec.europa.eu/document/guidelines-on-fast-track-recognition-of-ukrainian-academic-qualification>.

11. The EU has issued a guide for Ukrainian students on study opportunities and finding housing in Europe. Взято з <https://www.esn.org/news/adapting-erasmus-support-ukrainian-students-and-staff>.
12. <https://visitukraine.today/blog/641/the-eu-has-issued-a-guide-for-ukrainian-students-on-study-opportunities-and-finding-housing-in-europe>.
13. Solidarity Ukraine: 1st assessment of the programme to welcome researchers and students in Rennes. Взято з <https://www.univ-rennes.fr/en/highlights/solidarity-ukraine-1st-assessment-programme-welcome-researchers-and-students-rennes>.
14. Plan AUF spécial Ukraine. Взято з <https://www.auf.org/nouvelles/actualites/plan-auf-special-ukraine/>.
15. UNESCO. Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019: Migration, déplacement et éducation: bâtir des ponts, pas des murs. Взято з <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367435>.
16. L'enseignement et l'aide à l'intention des réfugiés ukrainiens. Взято з <https://www.schooleducationgateway.eu>.
17. Education community supports fleeing Ukrainian students. Взято з <https://thepienews.com/news/education-community-supports-fleeing-ukrainian-students/>.
18. Guerre en Ukraine: malgré le manque de moyens, l'accueil des étudiants s'organise. Взято з <https://www.campusmatin.com> ...
19. Displaced students from Ukraine, under the status of temporary protection. Взято з <https://www.campusfrance.org> ...
20. Mapping host countries' education responses to the influx of Ukrainian students. Взято з <https://www.unesco.org/en/articles/mapping-host-countries-education-responses-influx-ukrainian-students>.
21. Refugee Education in the Netherlands – SIRIUS network. Взято з <https://www.sirius-migrationeducation.or>.
22. Universities give refugee students from Ukraine maximum tuition discount. Взято з <https://www.nalog.nl/en/news/2022/06/09/university-dayut-studentam-bezhencam-iz-ukrainy-maksimalnye-skidki-na-obuchenie/>.
23. Reduced tuition fee for student refugees potentially extended. Взято з <https://www.utoday.nl/news/72509/reduced-tuition-fee-for-student-refugees-potentially-extended>.
24. Help for Ukraine – European Students' Union. Взято з <https://esu-online.org/help>.

Круківський В.І.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Шевченко О.Л.

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувачка кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Круківська О.В.

кандидат філологічних наук, головний фахівець департаменту адміністративного
управління АТ «Укрпошта»

Турчанінова В.Є.

старший викладач кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

НЕЙРОМІФИ ЯК ПЕРЕШКОДА НА ШЛЯХУ ДО ЯКІСНОЇ ОСВІТИ

Анотація. ОЕСР ще у 2002 році заявила, що нейроміфи (педагогічні легенди) несуть потенційну загрозу зниження якості освіти. Тому з ними необхідно боротися, а для цього треба знати їх природу. Мета цієї статті на основі аналізу проведених у світі досліджень, познайомити читачів із генезісом нейроміфів, ступенем їх поширеності серед освітян світу, ризиками, які вони представляють для навчання, та засобами їх подолання. В статті дається характеристика трьох найпоширеніших серед освітян світу нейроміфів: навчальні стилі, множинність прояву інтелекту, міф про домінування лівої або правої півкулі мозку. Порушується питання про можливість проведення дослідження поширеності нейроміфів серед українських освітян. Оскільки, як зазначають закордонні й українські фахівці, наявні навчальні програми традиційно націлені на розвиток переважно лівої півкулі мозку, в статті пропонується розглянути питання про потребу розробки навчальних програм для збалансованого розвитку як лівої, так і правої півкулі головного мозку.

Ключові слова: нейроміфи, правий/лівий мозок, навчальні стилі, інтелект, домінування, півкуля, освіта, вчителі, учні, ризик.

Abstract. The OECD stated back in 2002 that neuromyths (pedagogical legends) pose a potential threat of lowering the quality of education. Therefore, it is necessary to deal with them, and so you need to know their nature. The purpose of this article, based on the analysis of research conducted in the world, is to introduce readers to the genesis of neuromyths, the degree of their prevalence among educators around the world, the risks they pose to education, and the means of overcoming them. The article describes three of the most common neuromyths among educators in the world: learning styles, multiple manifestations of intelligence, and the myth of the dominance of the left or right hemisphere of the brain. The question of the possibility of conducting a study of the prevalence of neuromyths among Ukrainian educators is raised. Since, as noted by foreign and Ukrainian experts, existing educational programs are traditionally aimed at developing mainly the left hemisphere of the brain, the article proposes to consider the need to develop educational programs for the balanced development of both the left and right hemispheres of the brain.

Key words: neuromyths, right/left brain, learning styles, intelligence, dominance, hemisphere, education, teachers, students, risk.

Постановка загальної проблеми. Головним завданням освіти України під час війни й після її завершення є й буде забезпечення її якості на всіх рівнях з метою виховання відповідальних і повноцінних громадян для сприяння успішному розвитку українського суспільства. Але багатофакторна реальність освітнього світу, що склалася на сьогодні, не може не викликати занепокоєння. Ця реальність

показує, що на досягнення цілей якісної освіти впливають декілька елементів. До них відносяться: характеристики учнів, характеристики вчителів (в широкому значенні цього слова тобто всіх освітян), навчальні програми та інші фактори й педагогічні підходи, що використовуються в навчальному процесі. На нашу думку, основним фактором забезпечення якісної освіти є належний рівень підготовки вмотивованих вчителів, які спроможні гнучко, швидко й грамотно реагувати на технологічні та соціальні зміни.

Робота вчителя полягає в тому, щоб вести учнів до успіху. Дійсно, саме вчитель, як професіонал, несе відповідальність за правильний педагогічний вибір підходів, методів і засобів, які якнайкраще сприятимуть належному набуттю учнями гарних знань і формуванню компетентностей, що ґрунтуються на доказових дослідженнях [1]. Вчителі відповідальні також за оновлення своїх знань про перевірені ефективні практики. Таким чином, очікується, що вони будуть ознайомлені з широким спектром педагогічних інструментів, а також *«вміють використовувати їх у класі відповідним або навіть оптимальним способом»* [1, с. 104]. Ці навички є основою якісної освіти та етичним обов'язком освітян [1].

Після двадцяти років передової роботи в галузі неврології освітня спільнота нарешті усвідомила, що одним із педагогічних інструментів забезпечення якості освіти є правильне *«розуміння мозку»*, яке може вказати на нові напрямки досліджень та покращити освітню політику та практику.

Вчителі повинні вміти, зокрема, правильно організувати розумову працю учнів, яка розуміється як *«діяльність людини, пов'язана з методами та обробленням інформації, що потребує переважно напруження сенсорного апарату, уваги й пам'яті, активізації процесів мислення, емоціональної ділянки без значних фізичних зусиль»* [2, с. 199].

Отже, проблема правильного використання досягнень нейронауки, знань про розум, мозок та його функції в царині освіти стоїть сьогодні дуже гостро, тому що мозок та його зміни внаслідок навчання займають центральне місце в учительській практиці. Галузь освіти вже давно підозрювала що існують сильні та релевантні зв'язки між мозком та освітою, оскільки *«навчання на основі мозку»* (*the brain-based learning*) [3] з'явилося ще в 70-х роках і стало особливо популярним у 1990 роках [4]. Тодішній президент США Джордж Буш-старший заявив, що *«це десятиліття буде десятиліттям мозку»* [4]. Барак Обама, зі свого боку, у 2013 році запустив дослідницьку програму **«Мозкова ініціатива»** з метою прискорення розробки та застосування інноваційних технологій для покращення розуміння людського мозку [4]. Щоб стати лідером у дослідженні неврології Сполучені Штати інвестували в неї 100 мільйонів доларів [3]. Європейський Союз, зі свого боку, створив проєкт під назвою **«Проєкт людського мозку»**, який підтримувався 80 установами й мав фінансування у розмірі одного мільярда євро протягом 10 років [там само].

За останні два десятиліття популярність нейронаукових досліджень зросла, чому сприяли, як ми побачили, політико-економічна воля світових лідерів, наукова діяльність і насамперед технологічний прогрес. Зокрема, поява магнітно-резонансної томографії, комп'ютерної томографії та електроенцефалографії

дозволила дослідникам спостерігати за активністю нейронів під час виконання різних когнітивних завдань [5]. Раніше дослідження мозку проводилися посмертно, що не давало адекватної інформації про те, як функціонує мозок під час дії.

«Десятиліття мозку» закінчилося, але його наслідки тепер стають помітними завдяки появі нових дисциплін: нейрополітики, нейростики, нейроекономіки, нейромаркетингу, нейроменеджменту, нейроархітектури [6], але також і насамперед завдяки освітній нейронауці [3].

«Нейроосвіта» [7] також відома як «нейропедагогіка» [8] або «наука про розум, мозок та освіту» [9] – це нова галузь, спрямована на вивчення взаємодії між когнітивними системами та процесами, які лежать в основі практики навчання та освіти [10]. Вона підпадає під ширше поняття «Науки про навчання» [6]. Її завдання – застосувати нові знання про навчання, отримані в результаті вивчення нейронних механізмів, на практиці в класі для поліпшення освітніх компетентностей вчителів і учнів. До нинішніх відкриттів, зроблених когнітивною нейронаукою, когнітивною психологією та нейроосвітою, зв'язки між цими науками були, в цілому, досить крихкими. Часто вони ґрунтувалися на більш-менш точних інтуїтивних уявленнях про те, як працює мозок, а також на тому, наскільки нові відкриття про нейронні механізми навчання можуть бути корисними для вчителів і учнів у класі [11]. Англійський дослідник Б. Самуель вважає, що освітню нейронауку необхідно визнати трансдисциплінарною наукою, яка не регулюється ні когнітивною нейронаукою, ні психологією, ні просто нейронаукою, ні хімією, ні біологією, ні освітою, а натомість розвивається через співпрацю між цими дисциплінами [12]. Трансдисциплінарних учасників об'єднує не спільна теоретична перспектива, методологія чи епістемологія, а спільна проблема, для розв'язання якої всі учасники застосовують свій власний конкретний досвід, щоб досягти цілісного розуміння проблеми [12].

Ця нова галузь викликає все більший інтерес як з боку міжурядових організацій, таких як, напр., ОЕСР та ЄС, бізнесменів, політиків, педагогів, так і в ширшому плані з боку допоміжних професій (психологів, тренерів, фахівців персоналу, інструкторів, фахівців з менеджменту тощо), не кажучи вже про інтерес широкої громадськості [13].

Явище дослідження мозку супроводжується вибухами великої кількості статей у пресі, які дуже часто оголошують про щотижневі «революції» під виглядом нейронауки, створення наукових товариств, дослідницьких центрів. Нейроосвіті присвячуються конференції та тематичні випуски в журналах [14]. Протягом кількох років було створено кілька нових наукових спеціалізованих журналів, напр.: «Education Neurologie», «Mind, Brain and Education», «Neuroeducation», «Trends in Neuroscience and Education» [14]. З'являються публікації для вчителів та навчальні посібники для студентів [11; 15; 16; 17]. Захоплення нейронаукою поширилося й на педагогів-практиків [15; 16; 17; 18], які вбачають у ній чудову можливість покращити або збагатити свої методи викладання.

Знання про те, як працює мозок, можна використовувати на інституційному рівні для осмислення традиційних освітніх практик та пошуку їх оптимізації.

Більшість методів оцінки, які дозволяють досягти успіху шляхом зубріння, не адаптовані до реального функціонування мозку та неефективні як у середньостроковій, так і в довгостроковій перспективі. Але у вузькому значенні нейрофізіологічні відкриття також можуть бути застосовані на індивідуальному рівні, напр., для визначення того, чи дійсно студент зрозумів предмет, або для оцінки рівня його мотивації чи занепокоєння. За умови правильного використання ця можливість може стати дуже цінним діагностичним інструментом для формальної оцінки та індивідуального навчання [19]. У зв'язку з цим слід, зазначити, що багато країн прагнуть «персоналізувати» освітні програми та практики [20]. Нейровізуалізація може значно полегшити цю персоналізацію.

Водночас дослідження показують, що індивідуальні характеристики далеко не «постійні»: взаємодія між генетикою, досвідом і пластичністю мозку постійно змінюється, й до поняття «здібностей» індивідуума потрібно ставитися обережно [7; 9]. Проте окремі застосування нейровізуалізації можуть призвести до ще потужніших методів відбору та виключення, ніж ті про які ми знаємо сьогодні.

Справді, серед педагогів існує широкий інтерес до застосування результатів нейронаукових досліджень в освітній практиці. Проте, галузь нейронаук є складною й точне перенесення результатів досліджень на навчальний процес далеко не просте завдання [7; 21; 22]. Нейронауки є хитромудрими з двох причин. По-перше, тому що вони виникли нещодавно й, тому що вони пропонують знання, які постійно розвиваються. По-друге, вони охоплюють дуже широке й щільне поле явищ, починаючи від вивчення людського розуму й закінчуючи інформаційними теоріями та експертними системами, від інтелекту тварин до штучного інтелекту, не кажучи вже про всі нові технології, які вони генерують або використовують. Подання результатів їх досліджень у доступній і лаконічній формі – це справжній виклик [21]!

Цей розрив між нейронаукою та освітою призвів до виникнення багатьох хибних уявлень про наукові результати [23]. У 2002 році проєкт ОЕСР «**Мозок і навчання**» привернув міжнародну увагу до цього явища [19]. Організація висловила занепокоєння щодо швидкого поширення так званих «нейроміфів». Вони були визначені як *«хибні уявлення, породжені неправильним розумінням, неправильним прочитанням або неправильним цитуванням фактів, науково встановлених (за допомогою досліджень мозку), з метою обґрунтування використання досліджень мозку в освіті та інших контекстах»* [19, с. 4]. Ці нейроміфи можуть виявитися проблемними для освіти, оскільки вони можуть змусити вчителів використовувати освітні практики, які не зовсім сумісні з особливостями роботи мозку їхніх учнів.

До речі, все більша кількість досліджень на цю тему свідчить про те, що велика частка вчителів у різних країнах не лише прихильна до певних нейроміфів, але й, що деякі з них фактично включають ці хибні переконання до своєї педагогічної практики [24; 25; 26; 27]. Тому цілком виправданим є занепокоєння щодо можливих наслідків цих видів практики для студентів. До того ж це марна трата грошей, часу і зусиль, які можна було б краще витратити на розвиток науково обґрунтованих видів практики [28; 29].

Попри те, що проблема нейроміфів відома вже понад два десятиліття, ця тема залишається у фокусі постійних досліджень у всьому світі. Фактично збільшення магістерських і докторських програм, зростання кількості досліджень поширеності нейроміфів серед освітян у різних країнах, а також брак наукових публікацій в Україні на цю тематику демонструє **актуальність** даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Звичайно, в освіті, як і в інших галузях, завжди існувало багато всіляких вірувань. Це цілком природно й зрозуміло, оскільки люди намагаються пояснити явища на основі доступної їм інформації. Однак, останніми роками дослідження показали існування у світі освіти, а особливо серед викладачів, помилкових або непідтверджених переконань, які безпосередньо пов'язані з функцією мозку [29; 30]. Ці широко розповсюджені сьогодні переконання, що викликають підвищений інтерес до інформації про роботу мозку, іноді називають нейрофілією [29]. Дослідження пояснюють, що інформація про нейронауки викликає у вчителів більший інтерес, ніж інформація, яка до них не відноситься. Вони не лише надають їй вищу наукову цінність, але й більшу довіру [31; 32; 33]. Враховуючи те, що вчителі все частіше стикаються з літературою про мозок, яка може містити хибну інформацію про нього, здається буде важливіше зосередити увагу саме на хибних переконаннях про мозок та його функціонування [11].

Існує величезна кількість публікацій особливо англomовних в десятках країн світу, де досліджуються різні питання, про нейроміфи які можна поділити на кілька основних, які ми розглянемо нижче.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Поширеність нейроміфів. Існування нейроміфів було широко визнано як у популярній пресі [34; 35], так і в галузі освітньої нейронауки [7; 23; 29; 36], що спонукало науковців провести дослідження щодо кількісної оцінки віри вчителів у нейроміфи в різних країнах і культурах. Більшість цих досліджень свідчить про те, що поширеність нейроміфів серед освітян може бути досить високою. Наприклад, С. Деккер та ін. говорять, що понад 90% вчителів у різних країнах дотримуються певних нейроміфів [30; 37]. Вони провели опитування щодо нейроміфів серед вчителів початкової та середньої школи в різних регіонах Великобританії та Нідерландів і виявили, що в середньому вчителі вірять приблизно половині міфів [37].

На сьогодні найбільше дослідження щодо ставлення освітян до нейроміфів було проведено у Великобританії фондом *Wellcome Trust* за допомогою онлайн-опитування [37]. Відповідно до його результатів С. Деккер та ін. [30], А. Сіммонс та ін. [37] виявили, що нейроміф про стилі навчання є найпоширенішим: 76% освітян зазначили, що наразі вони застосовують цей підхід у своїй практиці. Наступним, найчастіше схвалюваним, нейроміфом була теорія домінування лівої або правої півкулі мозку: 18% освітян повідомили, що наразі вони використовують цю ідею у своїй практиці [37]. Ці результати чітко вказують на те, що нейроміфи продовжують існувати серед освітян і використовуються в навчанні учнів.

Додаткові дослідження з використанням подібних опитувань щодо нейроміфів були проведені серед учителів Алжиру [38], Греції [39], Естонії [40], Ізраїлю [41],

Іспанії [42], Квебеку [43], Китаю [44], Латинської Америки [45], Польщі [46], Португалії [47], Угорщини [48] та Туреччини [49]. В Україні науковці стверджують, що 98% освітян вірять у нейроміфі [50].

Таким чином, результати численних досліджень у різних країнах і культурах показують високу поширеність певних нейроміфів, особливо таких як: стилі навчання, домінування півкуль та вправи на координацію та їх значну підтримку серед педагогічної спільноти й навіть серед студентської молоді.

Генезис (джерела) нейроміфів. З метою кращого розуміння цього явища, враховуючи його масштаби та наслідки, які воно спричиняє, деякі дослідники зацікавилися з'ясуванням його причин. Інакше кажучи, для того, щоб мати уявлення про рішення, які можна було б рекомендувати, щоб допомогти вчителям уникнути нейроміфів, деякі дослідники почали з'ясовувати джерела виникнення нейроміфів, намагаючись пов'язати показники поширеності з певними факторами [14; 27; 34; 47]. Таким чином, у сучасній літературі виділяються деякі загальні фактори, які можуть впливати на підтримку нейроміфів вчителями. Наприклад, у кількох дослідженнях [14; 24] вперше була зроблена спроба встановити зв'язок між прихильністю до нейроміфів і такими характеристиками як: вік, стать, досвід викладання, рівень навчального закладу або рівень освіти. Але результати виявилися непереконливими: статистичні аналізи рідко були значущими, а ті, що здавалися значущими, мали дуже малий ефект [14; 24; 30]. За результатами інтерв'ю одного з таких досліджень [24], вище зазначені характеристики, схоже, не впливають безпосередньо на рівень прихильності до цих переконань. Імовірно, це є наслідком складнішого явища. Крім того, рівень знань про мозок також іноді згадувався як фактор, що впливає на рівень прихильності до цих переконань, тобто деякі дослідження виявили, що чим більше загальних знань про мозок мають вчителі, тим більша ймовірність того, що вони будуть дотримуватися цих переконань [30; 45].

З іншого боку, результати досліджень на цю тему різняться [14; 30; 45]. Зокрема, дослідження С. Деккера та ін. [30] показало значний вплив загальних знань як предиктора нейроміфів, тоді як дослідження П. Говарда-Джонса та ін. [14] показало, що, навпаки, високий рівень загальних знань виявився значною мірою «запобіжником» певних нейроміфів. Таким чином, видається, що ці змінні не можуть бути причинно-пов'язаними між собою.

Ряд авторів сходяться на думці, що, зазвичай, джерелом нейроміфу є нейронауковий факт, який потім був поступово спотворений. Так, однією з причин виникнення нейроміфів можуть бути розриви в комунікації між дослідженнями та практикою [14; 20; 29]. Наприклад, результати досліджень у галузі неврології іноді були надмірно спрощені, неналежним чином узагальнені або свідомо чи несвідомо неправильно витлумачені [14; 20; 29]. У цьому сенсі ОЕСР [19] зазначає, що *«генезис нейроміфів, зазвичай, виникає в результаті помилки розуміння або прочитання, а іноді й свідомого перекручування науково встановлених фактів [...]»* [19, с. 84].

У літературі також стверджується, що на ці переконання впливають певні когнітивні ідеї, тобто різні думки щодо менталітету. Наприклад, такі твердження

призводять до того, що люди дозволяють інтуїції впливати на їхні погляди на функції мозку або на сприйняття свого досвіду, навіть якщо вони можуть бути помилковими [11; 14; 29]. Дослідження ОЕСР 2007 року [20] пояснює, що це явище відбувається частково через те, що: [...] *«людська природа часто задовольняється або навіть захоплюється швидкими, простими, однозначними поясненнями, які неминуче призводять до неправильних тлумачень до сумнівних екстраполяцій і, зрештою, до генезису хибних ідей»* [20, с. 116].

Нарешті, важливо зазначити, що певні культурні умови іноді можуть впливати на походження нейроміфів [14; 45]. Наприклад, певні релігійні переконання можуть діяти на ті, що стосуються мозку, розуму й мислення [14]. Відмінності в освітній культурі або дія генетики на навчання, напр., природні здібності до навчання, також можуть бути фактором впливу [14; 39; 44].

І насамкінець, джерела поширення інформації можуть значно відрізнятись в різних країнах, культурах, групах, навчальних контингентах, (засоби масової інформації, статті тощо), які можуть позначатися на поширеності певних нейроміфів [14]. Наприклад, деякі дослідження виявили, що показники знань про мозок в одних країнах нижчі, ніж в інших, зокрема, в іспаномовних країнах [42]. Тепер розглянемо три нейроміфи, найпопулярніші серед вчителів світу.

Міф про стилі навчання. Стилi навчання складають низку конкурентних і суперечливих теорій, починаючи із загальної концепції, згідно з якою учні відрізнятимуться способом отримання своїх знань. Ці способи спрямовані на врахування передбачуваних відмінностей у засвоєнні учнями знань. Стилi навчання – це один із найвідоміших і найпоширеніших міфів у світовій практиці, який широко використовується в галузі освіти [14]. Стилi навчання (когнітивні стилі, навчальні переваги, профілі навчання, стратегії переваги, типи учнів...) є предметом дуже великої кількості публікацій, курсів, освітніх та комерційних продуктів, головним чином для вчителів, а також для дослідників у галузі освіти [51; 52; 53].

Поняття індивідуального домінантного стилю навчання ґрунтується на ідеї, що кожна людина має унікальний мозок. Таким чином, мозок одних учнів можна оптимізувати для ефективнішого оброблення візуальної інформації, тоді, як для інших учнів легше буде сприйняти звукову або кінестетичну інформацію. Ця хибна думка ґрунтується на правдивих наукових даних, а саме, що зорова, слухова та кінестетична інформація обробляється в різних частинах мозку. Відповідно, одним учням легше вивчити алфавіт, наприклад, коли вони бачать його на дошці, другим, коли вони слухають, як букви вимовляє вчитель, а третім, коли вони торкаються до іграшки у формі букв. Звідси – викладання має бути адаптоване до особливостей функціонування мозку кожного учня, що, своєю чергою, має сприяти кращому засвоєнню ним навчального матеріалу.

Ця теорія категоризації учнів і навчання відповідно до домінантного стилю навчання виявилася корисною з освітньої точки зору і викликала неабиякий інтерес з боку викладачів, імовірно, тому, що вона пропонує можливе розв'язання проблеми розбіжностей між складністю диференціації навчальних потреб та необхідністю реагування на запити всіх учнів [52]. Аналіз нещодавніх документів

показав, що 89% вчителів світу неявно або явно схвалюють використання стилів навчання у вищій освіті, попри відсутність, наукових або освітніх доказів їхньої ефективності [30].

Звідки взявся цей міф? За останні кілька десятиліть було зроблено багато спроб класифікувати способи навчання учнів та з'ясувати чи є учні, котрі сприймають нову інформацію краще, якщо вона подається в одній модальності, а не в іншій. Концепція «стилів навчання» набрала обертів у 1990-х роках, коли інспектор класів у Новій Зеландії Ніл Флемінг припустив, що різні учні мають більше шансів досягти успіху в школі, якщо вони працюють у своєму улюбленому режимі навчання [53]. Тобто, деякі учні краще засвоюють матеріал, коли він подається у певній формі: візуальній, аудіальній, письмовій або кінестетичній (Visual, Aural, Read, Kinesthetic – VARK). Теорія Н. Флемінга стверджувала, що змінити навчальні уподобання людини майже неможливо. Навпаки, вчителі можуть досягти більшого успіху, визначивши стиль навчання, якому надає перевагу учень, а потім пояснює новий матеріал саме у цій його улюбленій модальності. З того часу концепція «стилів навчання» поширилася далеко за межі Нової Зеландії та стала дуже популярною в освітянських колах [53].

Систематичний огляд літератури показує, що 89,1% вчителів, опитаних в період з 2009 по 2020 рік, вважають, що учні навчаються найкраще, коли їм доносять інформацію за допомогою методів, які відповідають їх домінантному стилю сприймання інформації [38; 48]. Цей нейроміф також є одним із тих, що іноді викладається в системі професійної підготовки вчителів [27; 53; 54; 55].

Реальність. Хоча немає жодних сумнівів у тому, що люди можуть по-різному засвоювати нові поняття, П. Гусман, професор Університету Індіани, яка вивчає, яким чином фактори за межами класу можуть впливати на навчання, каже, що існує мало доказів на підтримку ідеї про те, що кожен учень має свій власний стиль навчання.

«Можливо, було б краще описати їх як навчальні уподобання – або як спосіб, у який ми воліємо отримувати інформацію, тому що в такому форматі вона легше сприймається», – пояснила вона. *«Проте, коли ви намагаєтеся вивчити щось нове, простіше – не завжди краще. Якщо ви отримуєте інформацію у зручному для вас стилі, вона може виявитися недостатньо складною для вас, щоб дійсно обробити й зрозуміти»* [53].

П. Гусман посилається на дослідження, які показують, що дотримання стилів не впливає на результати навчання. Коли викладач подає матеріал в одній модальності для однієї половини класу, а в іншій – для другої половини, то немає помітної різниці між цими двома групами. Навіть у вищій освіті, де очікується, що студенти мають певну обізнаність про те, як вони навчаються найкраще. Дослідження П. Гусман показує, що студенти не схильні навчатися самостійно, використовуючи методи, які підтримують їхній улюблений стиль навчання, а ті, хто навчається відповідно до нього, не демонструють кращих результатів при тестуванні з предмета [53].

«Я вважаю, що важливо переорієнтувати розмову на те, як люди навчаються й не намагатися розкласти людей по полицях, а дивитися на те, як люди

навчаються, ширше, ніж як на кілька великих категорій», – сказала вона [53]. Коли ми можемо вести дискусію про навчання загалом, а не про ці конкретні стилі, це відкриває перед вчителями нові можливості, де вони можуть спробувати багато різних речей, щоб допомогти своїм учням досягти успіху.

Хоча ці *«стилі навчання, очевидно, стали частиною знань про вчителів»*, істинність цих передбачуваних стилів більше схожа на уподобання [52, р. 10]. Описуючи їх як стилі навчання, учні опиняються в полоні хибних уявлень про те, якими вони є і якими вони не є. Ця концепція ідентифікації учнів як візуалів, аудіалів або кінестетиків, навіть поширилася на батьків, які ідентифікують своїх дітей як певні типи учнів. Вона поширилася також і на учнів, які ідентифікують себе так само. Концепція про те, що ученя обмежений своїми функціями мозку, щоб навчатися певним чином, є глибоко помилковою й не підтримується нейронаукою.

Реальність така: учні мають вподобання, але не визначаються ними. Це означає, що одним учням буде комфортніше читати або дивитися, іншим – слухати, а третім – рухатися. Однак цей нейроміф породив такі поширені твердження, як *«я не можу навчатися, дивлячись»* або *«я вчуся на практиці»*. Ні, це невірно, люди не вчаться тільки так чи інакше. Люди можуть надавати перевагу певним способам навчання, але їх мозок не перестає функціонувати, якщо інформація подається різними способами. Це означає, що той, хто віддає перевагу практичному навчанню та кінестетичному стилю, не перестає вчитися, коли бере в руки книгу, щоб прочитати або послухати лекцію. Сама ідея абсурдна! Така ж ситуація із тим, хто вважає себе візуалом, котрий ніколи не навчиться керувати автомобілем, лише переглядаючи відео, він повинен сісти за кермо! Ще один приклад. Троє учнів вивчають тему «День взяття Бастилії»: перший переглядає відео, другий розігрує рольову гру, а третій читає. Всі троє обмінюються різними видами діяльності, а не просто припиняють навчання. Змінюється лише ступінь залученості й задоволення від діяльності, а не здатність мозку засвоювати й переробляти інформацію.

Зіткнувшись із цим нейроміфом, пам'ятаймо, що не можна плутати конфігурацію мозку з навчальними уподобаннями. Люди часто віддають перевагу обробленню сигналів певного типу залежно від своїх інтересів, звичок та свого світогляду. Це класика, але вона не відображає різні типи природи мозку. Окремі структури мозку тісно пов'язані між собою, й існує глибока крос-модальна активація та передача інформації між сенсорними модальностями [55]. Таким чином, неправильно було б припускати, що тільки одна сенсорна модальність бере участь в оброблянні інформації. Крім того, хоча люди можуть полюбляти більше той чи інший канал (візуальний, аудіальний або кінестетичний), через який вони отримують інформацію, дослідження показали, що діти не обробляють інформацію ефективніше, коли вони навчаються відповідно до їх бажаного каналу отримання інформації [56]. Навчання відбувається через усі ці різні канали сприйняття й було б помилкою припускати, що лише один із каналів може покращити індивідуальну ефективність навчання. На щастя, це не так, навчання відбувається через інтелектуальний процес, який узагальнює все вище сказане [51].

Жодне дослідження не підтверджує перевагу методу, який би полягав у приведенні педагогічної форми у відповідність до передбачуваного стилю учня. Проведені дослідження не показують жодних додаткових переваг навчання в «улюбленому стилі». Схоже, що це залежить, головним чином, від матеріалу, який мозок намагається вивчити.

Реальність така – учні дійсно мають свої вподобання, але не визначаються ними. Педагоги повинні визнавати вподобання учнів як частину диференційованого підходу до навчання, оскільки це може допомогти у залученні, мотивації та роботі з тими учнями, які відчують труднощі. Однак, у жодному разі переваги не повинні перетворюватися на категорію або на коробку, в яку поміщають учня, і, як зазначають Т. Landrum та ін.: *«освітяни не повинні плутати це зі стилями навчання»* [52, с. 11]. Насправді ми закликаємо не піддаватися спокусі намагатися підібрати методи викладання відповідно до стилів навчання, яким надають перевагу учні, оскільки емпіричні дослідження не підтримують таку практику.

Отже, в літературі робиться висновок, що, дарма, що студенти можуть мати уподобання, викладання відповідно до цих уподобань не призводить до кращого навчання [52]. Однак, такий висновок не означає, що не слід брати до уваги індивідуальні відмінності: варіація та диференціація бажані.

Дотримання таких нейроміфів може призвести до того, що вчителі будуть відносити учнів до редукованих категорій та їх маркування (наприклад, як візуальних, аудіальних або кінестетичних), коли немає доказів, що підтверджують корисність цієї класифікації [11]. Категоризація учнів у такий спосіб може мати негативний вплив на їхнє навчання. Наприклад, якщо вчитель припускає, що деякі учні просто не люблять читати, то ці учні можуть змиритися з тим, що вони не люблять читати.

Шанси дітей на академічний успіх можуть бути поставлені під загрозу вчителями, які використовують стилі навчання для обрання методів раннього навчання читанню [57]. Напр., діти, яких класифікували як візуали, помилково думають, що можуть навчатися тільки за допомогою цієї модальності, і тому відвертаються від навчального процесу і докладають мало зусиль, коли контент подається без візуальної підтримки [58]. Вони також можуть уникати галузей, в яких візуальні навички відсутні, напр., такі як музика, хоча вони можуть бути там також талановитими [59].

Однак не виключено, що така категоризація може спонукати вчителів приділяти більше уваги особистим характеристикам своїх учнів або урізноманітнити свою практику. Це також може призвести до своєрідного детермінізму [14], тобто до віри в певну заздалегідь визначену траєкторію. Наприклад, це може наштовхнути вчителів на думку, що для учня-кінестика, ніяке покращення неможливе через будову його мозку, тоді як дослідження показують протилежне [14; 24; 30]. Отже, це переконання може впливати на ставлення вчителя до цього учня та на його успішність. Щобільше, цей детермінізм може бути відображений і в концепції про учнівський інтелект. Дійсно, переконання, що інтелект формується один раз і на все життя, може мати негативний вплив на

навчання, порівняно з динамічною концепцією інтелекту, зокрема, на деякі академічні знання, такі як: математика та читання [59].

Педагогіка, таким чином, буде посилається на альтернативність стилів навчання, щоб перевести учня від його «спонтанного» стилю до інших стилів, які виявляться ефективнішими в певній професійній ситуації [30; 60; 61].

Отже, близько 20 років тому почалося розвінчання цього міфу – безліч досліджень ніяк не підтверджують, що діти навчаються краще, якщо їм подають інформацію залежно від схильності до її сприйняття.

Поєднання дидактичних методів зі стилями навчання ВАК для сприяння академічним успіхам є освітньою практикою, що розглядається, з одного боку, як науковий міф, а з іншого – як дослідницька гіпотеза, яка все ще перебуває у пошуках підтвердження. Дослідники вказують на відсутність досі емпіричних даних на користь гіпотези поєднання стилів ВАК і навчання. Однак, не виключено, що можна скористатися педагогічним аспектом концепції стилів навчання про врахування особливостей кожного учня, вийшовши за межі гіпотези про біполярність (напр., активний – рефлексивний), хоча емпіричні докази необхідні також і в цьому випадку. Тому до появи менш двозначного статусу корисності в освіті концепції ВАК «стилі навчання», бажано уникати застосування необґрунтованих типів освітньої практики серед студентів при підготовці вчителів, а використовувати стратегії управління різноманітністю, відмінні від вище зазначених стилів навчання, та керуватися принципами запам'ятовування, що добре зарекомендували себе в експериментальній психології [62; 63].

Теорія множинних інтелектів. Нейроміф про множинний інтелект схожий на нейроміф про стилі навчання, але він посиляється на теорію, розроблену Г. Гарднером, й представлену в книзі «Структура розуму» у 1993 році [64]. На основі історичних та сучасних прикладів Г. Гарднер доводить, що традиційний погляд на інтелект є неадекватний, і це стає підставою для формулювання його власної теорії множинного інтелекту. Він констатує існування семи відносно автономних інтелектуальних здібностей людини, які називає «інтелектами», стверджуючи, що вони є відносно незалежні один від одного, проявляються та поєднуються багатьма шляхами, й що їх можна використовувати як основу для вдосконалення освітньої практики [36; 64]. Г. Гарднер також стверджує, що кожен інтелект працює з різних ділянок мозку. обробляє різні типи інформації у спосіб, відмінний від інших інтелектів [65].

Спочатку Г. Гарднер пропонує сім видів інтелекту: вербально-лінгвістичний, візуально-просторовий, логіко-математичний, міжособистісний, внутрішньоособистісний, тілесно-кінестетичний та ритмічно-музичний [66; 67]. Восьмий, природничий інтелект, він додає пізніше в 1999 році [68] та стверджує, що може існувати ще екзистенційний (філософський) інтелект [69]. Г. Гарднер підбирав своїх інтелектуалів за вісьмома критеріями, серед яких наявність чіткої історії розвитку, існування вундеркіндів і виняткових особистостей [68; 69].

Як і в теорії стилів навчання, центральна ідея, що лежить в основі наслідків теорії множинних інтелектів для освіти, полягає в тому, що кожна людина є унікальною особистістю і що важливо використовувати правильні «шлюзи» для

кожного учня, щоб розпалити його допитливість [70]. Ця теорія дуже добре сприймається вчителями, оскільки припускає, що кожен учень може бути «розумним» тою чи іншою мірою. Наприклад, якщо учень слабкий в математиці, то він все одно може мати інший тип високорозвиненого інтелекту.

Таким чином, ця теорія сприяє егалітарнішому погляду на інтелект і підтримує інтуїцію, що кожна дитина навчається по-різному. Вона також пропонує викладачам швидке розв'язання складних проблем, що додає їй привабливості [71].

Небагато досліджень було проведено, щоб спробувати перевірити обґрунтованість цієї теорії. Деякі дослідження намагалися це зробити, але їх результати не змогли підтвердити цю теорію [37; 69; 70]. Отже, наукова спільнота стверджує, що не існує емпіричних доказів на підтримку цієї теорії [70].

Тому теорія множинних інтелектів не є чимось новим: вчителі знають, що учні мають різні сильні сторони та інтереси, і що важливо їх враховувати. Однак, застосування множинних інтелектів в освіті не гарантує, що вони чимось допоможуть, оскільки немає перевірених даних про їхню ефективність [37; 70]. Саме тому вчителям було запропоновано інвестувати свій час та енергію в інші методи [70; 71]. Дослідниця Ж. Хетті пише, що хоча бажано мати репертуар з декількох методів викладання, з огляду на наукову літературу, однак не потрібно робити висновок про те, що можна класифікувати учнів за типом інтелекту [71].

Міф про домінування лівої або правої півкулі мозку. Ви коли-небудь чули, як люди кажуть, що вони нібито мислять більше правою стороною мозку, а не лівою? Цю фразу ви зустрічали в книгах і чули в телевізійних передачах, напевно, багато разів. Або, можливо, ви навіть пройшли онлайн-тест, щоб визначити, який у вас мозок: правий чи лівий.

Ви творча та емоційна людина? Може ви художник чи музикант? Тоді у вас, мабуть, домінує права півкуля. Ні? Можливо, ви раціональна, аналітична й логічно мислездатна людина? Можливо, математик чи інженер? Тоді у вас, швидше за все, домінує ліва півкуля. Хто не знає, що творчість та емоції перебувають у правій половині мозку, а раціональність та логіка – у лівій? Всі стикалися з цим популярним поняттям домінування лівої або правої півкулі, яке визначає спосіб мислення людини та її особистість. Однак ця думка є широко розповсюдженою помилкою. Далі ми обговоримо концепцію цього поняття, відому як півкуля або домінування півкулі, як вона виникла і в чому полягає ця помилка.

Дві частини мозку: два способи мислення? Два різні типи особистості? Концепція домінування півкуль приписує різні характеристики оброблення інформації в тій чи іншій із двох півкуль мозку. Таким чином, робиться висновок про те, що переважальне використання або лівої, або правої півкулі визначає спосіб мислення й особистість людини [71].

Згідно з приписаними характеристиками, ліва півкуля є раціональною, інтелектуальною, логічною, аналітичною та вербальною півкулею. Ця півкуля спеціалізується на обробленні вербальної та числової інформації на основі дедуктивного або логічного мислення. Це означає, що ліва півкуля аналізує інформацію, порівнюючи та розрізняючи окремі частини цілого. Отже, ліва частина мозку обробляє інформацію послідовно, лінійно та впорядковано [73].

Таким чином, стверджується, що ліва півкуля схильна до детальної інформації. Вона здатна аналізувати та структурувати інформацію й найкраще підходить до завдань, що включають мову, читання та письмо, алгебру, математичні завдання, логічні операції та оброблення послідовних відрізків інформації. Ґрунтуючись на цих властивостях мислення та розв'язання проблем лівої півкулі, концепція домінування півкулі стверджує, що люди, які переважно використовують ліву частину свого мозку, раціональні, інтелектуальні, орієнтовані на деталі, логічні та аналітичні. Це означає, що ці люди добре справляються із завданнями, що потребують таких здібностей як знання математики, фізичних чи природничих наук [74].

На відміну від аналітичного способу мислення лівої півкулі, права півкуля реалізує інтуїтивний, емоційний, цілісний, синтезувальний, невербальний, візуально-просторовий спосіб оброблення інформації, що призводить до творчого або індуктивного способу мислення. Отже, права півкуля об'єднує інформацію та обробляє її глобально й одночасно, тобто бачить відразу увесь ліс, а не лише кілька дерев. Вважається, що права частина мозку підтримує зв'язок із тривимірними формами та зображеннями, виокремлюючи подібності, а не відмінності. Тому існує думка, що ця півкуля сильна в завданнях, що потребують розуміння складних конфігурацій та одночасного оброблення різноманітної інформації, такої як розпізнавання абстрактних образів, осіб чи просторових відносин. З огляду на ці характеристики люди, які переважно використовують праву півкулю, вважаються артистичними, інтуїтивними, емоційними, креативними та візуально орієнтованими. Такі люди сильні у завданнях, що вимагають здібностей до синтезу та концептуалізації. Через це кажуть, що вони добре вміють збирати, компонувати, порівнювати та перетасовувати ідеї, щоб винайти нові концепції. Також стверджується, що такі люди мають сильно розвинену емоційно-естетичну чутливість і часто займаються творчими та артистичними професіями [74].

Походження теорії півкуль мозку. Так само як нам потрібні наші дві ноги, щоб ходити, так само нам потрібні наші дві півкулі головного мозку, щоб виконувати всі завдання, які отримує мозок. Однак, як і в усіх міфах, у цій теорії є частка правди. Щоб зрозуміти генезис цього міфу, необхідно трохи повернутися назад.

Мовна латералізація та домінування лівої півкулі. Мозок є однією з найскладніших структур у відомому нам Всесвіті. Сто мільярдів нейронів розподіляються між двома півкулями мозку, причому ці півкулі розташовані по обидва боки від нашої двосторонньої середньої лінії. Обидві півкулі з'єднує масивний пучок волокон, який називається мозолистим тілом [77]. До 19 століття на основі анатомії вважалося, що мозок є симетричним органом [74; 75; 76]. Дійсно, деякі структури зустрічаються як зліва, так і справа. Це стосується мозолистого тіла, гіпоталамуса або гіпокампа [77].

Хоча півкулі симетрично розподілені в головному мозку, по одній з кожного боку, вони морфологічно асиметричні й розвиваються асиметрично [78]. Тому не дивно, що в цьому контексті обидві півкулі також функціонують асиметрично. Тобто кожна півкуля має функції, які неоднаково представлені в іншій. На додаток

до цієї асиметрії оброблення інформації, виникають ще специфічніші півкульові спеціалізації, або так зване «домінування продуктивності» [73; 77; 78].

Французький невролог П'єр Поль Брока першим представив емпіричні дані, що підтверджують локалізацію різних функцій у двох півкулях. Більше того він визначив домінуючу роль лівої півкулі (у більшості людей) у мові. Це нерівне уявлення мовних функцій у двох півкулях породило ідею про те, що ліва півкуля є вербальною, а права півкуля – невербальною. Оскільки мова часто розглядалася як найвище когнітивне людське досягнення, виявлення півкульової латералізації мови ще більше укріпило основу для концепції, що вводить в оману про те, що одна півкуля мозку «домінує» над іншою; а саме ліва півкуля, в якій зосереджена основна здатність – мовна. Коротко кажучи, та, що відокремлює нас від тварини, тоді як її протилежність, права частина, другорядна, якщо не марна, є осередком інстинктів, емоцій та інших інтуїцій [73; 77; 78].

Саме тоді й народився міф, який зображує протиставлення між інтелектуальним лівим відділом мозку, що опановує мову та соціальні реалії, та інстинктивним правим відділом мозку, який дає змогу, образно кажучи, знайти дорогу додому та пізнати себе [77].

З того часу ліва півкуля переживала свій розквіт, який тривав більше століття, доки американський нейрофізіолог Р.В. Сперрі, Нобелівський лауреат з медицини 1981 року, не довів, що обидві півкулі однаково розумні [75].

Зорово-просторова та емоційна перевага правої півкулі. В інших експериментах з пацієнтами з розщепленим мозком вивчалася роль правої півкулі. Результати цих експериментів полягали в тому, що права півкуля спеціалізується на обробленні інформації про складні візуально-просторові ситуації [75].

Крім того, клінічні дослідження дозволяють припустити, що права півкуля спеціалізується на обробленні емоцій. У 2013 році американський університет штату Юта поклав край міфу про ліву та праву півкулі мозку у своєму медичному дослідженні «**Оцінка лівої та правої півкуль**» за участю понад 1000 суб'єктів. Це дослідження тривало два роки, але воно не змогло довести диференційовану активність півкуль. Отже, результати дослідження невблаганні: жодна з двох півкуль у всьому світі не демонструє більшої активності за іншу. Здається, що специфічна активність ділянки головного мозку істотно пов'язана з виконуваним завданням, а не з уподобаннями півкулі [79].

До теперішнього часу ми не знаємо точно, на яких висновках заснована характеристика «вербальна» для лівої півкулі та «невербальна, але зорово-просторова та емоційна» для правої півкулі. Наступні характерні відмінності півкуль стосуються послідовного оброблення інформації лівою півкулею та синхронного оброблення інформації правою півкулею. Ця ідея відображає широко відому, але не загальноприйнятну модель, згідно з якою ліва півкуля переважно обробляє й аналізує швидкозмінні та детальні характеристики стимулів, а права півкуля займається постійними та глобальними характеристиками стимулів [79]. Інші характеристики півкулі (аналітичні, раціональні та цілісні, інтуїтивні) не дуже добре підтверджуються науковими даними та залишаються скоріше спекулятивними. На основі відмінностей між вербальним і невербальним,

розвивалися дедалі абстрактніші поняття та відносини між психічними функціями та півкулями. У ході цього процесу уявлення про відмінність двох півкуль дедалі більше відходили від основних наукових результатів [79].

Взаємозалежність півкуль. Зовсім недавно, у 2019 році, дослідження вперше склало повну карту латералізації функцій мозку. Ці результати підтверджують цитовані раніше дослідження, що описують цю спеціалізацію наших двох півкуль головного мозку [80].

Висновок зрозумілий: під час дії обидві півкулі активізуються однаковою мірою. Таким чином, згідно зі звітом про це дослідження, якщо мозкова асиметрія дійсно існує, то люди все одно не віддають явної переваги своїй лівій мозковій мережі або своїй правій мозковій мережі. Не буває «правопівкульних художників» або «прагматичних лівопівкульних» [73; 76].

Подальші дослідження показали, що мозок далеко не такий дихотомічний, як вважалося раніше. Наприклад, дослідження довели, що здібності в таких предметах, як математика, є найсильнішими тоді, коли обидві половини мозку працюють разом [75]. Однак, незалежне оброблення інформації кожною півкулею не є оптимальним і не є нормальною функцією мозку [36]. Сьогодні нейробіологи знають, що обидві сторони мозку співпрацюють задля виконання широкого спектра завдань і що обидві півкулі взаємодіють через мозолисте тіло [75].

«Правий» і «лівий» мозок насправді є компонентами більшої когнітивної системи, що включає кіркові та підкіркові структури, які взаємодіють, створюючи єдність думки та дії. Мозок асиметричний у виконанні певних функцій, але не тому, що він латералізований! Звичайно, є досить творчі особистості, інші досить логічні, але це жодним чином не через переважальну активацію півкулі головного мозку. Зазвичай мозок функціонує як єдине ціле, і загалом людина не використовує одну півкулю більше ніж іншу, виходячи зі своїх індивідуальних особливостей [75].

Дві півкулі – два способи мислення. Деякі дослідники інтерпретували спеціалізовані функції двох півкуль як різні стилі мислення. Отож, локалізація мови та запропоноване серійне оброблення стимулів у лівій півкулі ототожнювалися з раціональним, аналітичним, логічним стилем мислення, тоді як переважання у правій півкулі невербальних, зорово-просторових завдань разом із запропонованим одночасним обробленням інформації, ототожнювали з цілісним, інтуїтивним, емоційним способом мислення [16; 17]. У 1970 році у своїй знаменитій книзі «**Психологія свідомості**» психолог Р. Орнштейн висунув гіпотезу про те, що західні люди використовують лише половину свого мозку а, отже, лише половину своїх розумових здібностей [81]. Він стверджував, що люди в західних культурах мають добре треновану ліву півкулю через те, що вони зосереджені на мові та на логічному мисленні. Однак вони нехтують своєю правою півкулею та її інтуїтивним, емоційним мисленням. Коротко кажучи, Р. Орнштейн ототожнював ліву півкулю з аналітичним, логічним способом західного мислення, а праву півкулю – з інтуїтивним, емоційним східним способом мислення. Ця точка зору призвела до численних неправильних тлумачень і хибних тверджень, далеких від наукових висновків. Факти й здогади розмилися, і двом півкулям мозку приписали не тільки два різні стилі мислення, а й два різні стилі особистості [82].

Концепція правопівкульного і лівопівкульного мислення разом з ідеєю домінантної півкулі призвела до уявлення про те, що люди покладаються переважно на той чи інший спосіб мислення, тобто покладаються або на ліву, або на праву півкулю. Передбачалося, що таке використання тієї чи іншої півкулі мозку відбивається на когнітивному стилі індивідуума: людину, яка мислить раціонально та аналітично, як ми вже казали вище, називають лівопівкульною. Навпаки, людина, яка обробляє інформацію інтуїтивно та емоційно, класифікувалася як правопівкульна. Напівкульові способи мислення та когнітивний стиль стали дуже популярними, і нині їх можна знайти в різних періодичних виданнях, на семінарах та книгах по самодопомозі. Вони навіть знайшли своє застосування в галузі освіти.

На жаль, непродумане, неадаптоване перенесення результатів вище зазначених досліджень розщепленого мозку в галузь освіти не було ні законним, ні правильним. Це, відзначене нагородами, дослідження було спотворене, щоб стати помилковою думкою про те, що в наших класах є «правопівкульні» та «лівопівкульні» учні, яких потрібно вчити по-різному. Понад 70% опитаних вчителів у Великій Британії, Греції, Китаї, Квебеку, Іспанії та Туреччини вірять у міф про право- та лівопівкульних учнів [34; 39; 44; 43; 42; 49].

Небезпечні наслідки для освіти. У випадку з лівою та правою півкулями освіта неправильно зрозуміла нейронауку. Але на карту тут поставлено щось більше, ніж наукова помилка, розтрата шкільних коштів на програми, які не мають наукової цінності, й марнування часу, який можна було б витратити, використовуючи справді ефективні підходи [30]. Очікуючи, що деякі учні будуть «лівопівкульними учнями» і мислять переважно логічно, а інші будуть «правопівкульними учнями» і мислять головним чином творчо, ми обмежуємо можливості всіх учнів вчитися та рости. Помилково вважаючи, що є лівопівкульні та правопівкульні учні, ми поміщаємо учнів у рамки, які можуть штучно звужити їхні інтереси або перешкодити їм пробувати щось нове [19]. Це може неправильно формувати та обмежувати кар'єру дитини та її життєвий вибір вже з раннього віку [20].

Домінування концепції лівої півкулі в освіті. Але проблема виявляється набагато серйознішою, ніж просто лівопівкульні чи правопівкульні учні. Дослідники стверджують, що навчальні програми не лише закордонної, а й української освіти [83; 84] орієнтовані на розвиток переважно лівої півкулі мозку учнів. Розглянемо, що це означає і якими можуть бути наслідки цієї практики для суспільства та що треба робити для її зміни.

Якщо наука, здається, нарешті визнає наші «два» мізки разом із їх відмінностями й взаємозалежністю, це все ще далеко не так у суспільстві, яке продовжує віддавати перевагу лівій півкулі. Схиляючи нас до аналітичного та логічного трактування знань, а не до глобального чи творчого, наші шкільні програми є доказом цього. Якщо в Сполучених Штатах [85] школи починають пропонувати програми, адаптовані до «правого мозку», то в Україні ми ще досить далекі від цього: більшість людей взагалі не знають про цю відмінність півкуль і тому не думають вимагати їх адаптацію.

Концепції правопівкульного та лівопівкульного мислення та навчальних стилів особистості викликали багато питань щодо їх застосування в освіті. Які стилі навчання та викладання найкраще підходять для індивідуального використання півкуль? Як мають бути розроблені навчальні програми, щоб гарантувати навчання загалом? Чи не надто наша лівопівкульна освітня система, сфокусована на мові та математиці? Як можна розвинути правопівкульні навички?

Уявлення про те, що наші суспільства, включаючи нашу систему освіти, фокусуються лише на половині розумових здібностей учня, тобто на лівопівкульному мисленні, і нехтують іншою половиною, правопівкульним мисленням, ставало дедалі поширенішим. Відомі американські вчені педагоги, такі як Е.П. Торренс та М. Хантер рекомендували школам змінити теперішні методи навчання та процедури оцінювання відповідно до концепції півкуль [73; 85]. М. Хантер заявила, що шкільні програми орієнтовані переважно на учнів із лівою півкулею мозку. Е.П. Торренс також стверджував, що в школах перевага надається лівопівкульним діям, таким як сидіння прямо або вивчення алгебри, в той час, як правопівкульне функціонування повинно включати ігри або вивчення геометрії [73; 85]. Українські науковці також підтримали думку про домінування лівої півкулі в освіті, стверджуючи, що освітня програма більшості українських шкіл обертається навколо лівопівкульних предметів, таких як мова та математика [83; 84].

Використання правопівкульного мислення у лівопівкульному світі освіти. Сучасна освіта надала нам ведмежу послугу. Починаючи з дитсадка, нас вчили навчатися переважно однією стороною нашого мозку, лівою, де зосереджені аналітичні здібності, факти, раціональне мислення та логіка. Початкові школи з бюджетом, що постійно зменшується, зосередили свої зусилля на читанні, письмі та арифметиці, скоротивши «зайві» заняття з мистецтва, музики та фізкультури. Тобто, ми бачимо, що наші школи націлені на розвиток переважно лівої півкулі учнів. У певному плані це має сенс. Учителі можуть перевірити розвиток сильних сторін лівої півкулі краще, ніж правої півкулі, тому що вони досі навчають дітей за «лекалом», розробленим ще в епоху, коли робочій силі та суспільству були потрібні насамперед лівопівкульні мислителі. Тоді на ринку праці панували заводські робочі місця, а переважно конвеєрний спосіб праці не вимагав від робітників особливої творчості. Сьогодні наші ринки праці пропонують робочі місця, що потребують критичного мислення та інновацій. Складається парадоксальна ситуація: через ці зміни в суспільстві ми намагаємося виховати дітей з переважанням правої півкулі, а відправляємо їх до шкіл, де навчають за програмами, орієнтованими на розвиток насамперед лівої півкулі. Хоча ми добре знаємо, що діти із домінантною правою півкулею успішно навчаються лише, коли перебувають в грі та русі. Саме права півкуля мозку допомагає нам виробляти стратегію та бачити загальну картину. Це також місце, де ми отримуємо ключові ділові та життєві навички, такі як інтуїція, емпатія, творче мислення та розпізнавання образів. Замість цього наші діти годинами сидять за партами, де їм насильно згодовують факти та ідеї для запам'ятовування та повторення. Як результат, ми маємо безліч дітей з недорозвиненою правою півкулею. Науковці ще й ще раз наголошують: права

півкуля відіграє головну роль у розвитку творчості та ініціативності. Це настільки важливо, що вона була названа основним осередком геніальності самого А. Ейнштейна, людини, чиє ім'я було визначене для позначення інтелекту. А в Україні сучасна освіта має переважно репродуктивний характер [83; 84]. Загальноосвітні навчальні програми націлені загалом на засвоєння певного обсягу знань, діти отримують готові знання. В цьому випадку губиться самостійний, творчий підхід до навчання. За такого підходу до навчання у дітей можуть виникати проблеми, коли життя їх ставить у ситуацію, де треба знайти принципово нову ідею, коли вивчені відомі підходи до розв'язання не дають жодного результату [83].

Як же розвинути мислення дітей так, щоб воно було продуктивним, творчим?

Цілісний підхід до навчання. Як ми вже зазначали вище згідно з хибною концепцією півкуль, інформація обробляється по-різному у двох півкулях мозку й начебто домінантна півкуля мозку визначає спосіб оброблення інформації. Виходячи з цього вірування виникла ідея про те, що процес навчання та мислення можна покращити, якщо залучити обидві півкулі мозку.

Внаслідок чого з'явилося багато методів навчання та викладання, заснованих на використанні всього мозку. Освітній процес не стоїть на місці. Сьогодні йдуть пошуки нових, ефективніших форм навчання. Розвідки нового ведуться насамперед у напрямку розширення творчих можливостей дитини, розкриття її особистості та розвитку її продуктивного мислення. Насправді мислення цілісним мозком – це секретна зброя, яку успішні організації використовують для підняття свого бізнесу на новий рівень, а також для того, щоб залишатися попереду конкурентів. Коли ви поєднуєте лівопівкульні навички прийняття рішень, засновані на певних даних, із нелінійним правопівкульним мисленням, результатом стає глибше розуміння і всебічний досвід, який зрештою допоможе вам знайти ефективніші методи розв'язання складних проблем.

Відомий американський письменник Даніель Пінк у своїй книзі **«Зовсім новий мозок. Чому права півкуля буде правити світом?»** пише: *«Майбутнє належить людям зовсім іншого складу, з зовсім іншим типом мислення, здатним до творчості та емпатії, що вміє розпізнавати образи та породжувати смисли»* [86. Вступ]. На думку Даніеля Пінка епоха домінування «лівої півкулі» та породжена нею інформаційна ера поступається місцем новому світу, в якому творчі здібності «правої півкулі» та цілі позначають лінію розмежування між тими, хто йде вперед, і тими, хто програє, хто залишається позаду [там само].

Аргументи проти концепції домінування півкуль. Уявлення про різні півкульові стилі мислення засноване на помилковій передумові: кожна півкуля мозку спеціалізована і, отже, кожна з них має функціонувати незалежно з різним стилем мислення. Цей зв'язок є занадто далеким місточком, який використовує наукові відкриття про функціональну асиметрію оброблення стимулів, щоб створити враження про міжпівкулеві відмінності на іншому когнітивному рівні. Крім того, немає прямих наукових доказів, що підтверджують ідею про те, що кожній півкулі властиві різні стилі мислення. Справді, розмови про різні півкульові стилі мислення, виходячи з функціональної асиметрії, – це досить смілива думка, яка надмірно спрощує та неправильно тлумачить наукові відкриття.

Щодо ідеї про правопівкульний творчий та емоційний стиль мислення, то немає наукових доказів, що підтверджують кореляцію між креативністю та активністю правої півкулі, не кажучи вже про кореляцію між ступенем креативності та ступенем використання правої півкулі. Так само, недавній аналіз 65 нейровізуальних досліджень емоцій не знайшов наукового підтвердження гіпотези про загальну правопівкульну латералізацію емоційної функції [81].

Немає також прямих наукових доказів, що підтверджують аналітичний, логічний стиль мислення лівої півкулі, який визначає, що ліва півкуля призначена для математичних завдань чи читання та письма. Навпаки, С. Дахейн виявив, що і права, і ліва півкуля активні в ідентифікації арабських цифр (наприклад, «1», «2»). Також інші дані показали, що підсистеми обох півкуль активуються для деяких етапів процесу читання, наприклад, декодування написаних слів чи розпізнавання звуків розмови. Ґрунтуючись на цих та багатьох інших наукових відкриттях, вчені нині вважають, що, попри деяку функціональну асиметрію, обидві півкулі мозку працюють не ізольовано, а разом при вирішенні кожного когнітивного завдання. Виходячи з цього, ідея використання концепції півкуль для керівництва та управління освітньою практикою видається досить сумнівною [81].

Очевидно, існує лише деяка експериментальна підтримка концепції про домінування тієї чи іншої півкулі. Крім того, подальші дослідження показали, що все не так сильно поляризовано, як вважалося раніше, й не все так просто. Тому застосування цього поняття до освітньої практики видається надмірно спрощеним і навіть сумнівним підходом [81; 82].

Якою б привабливою з точки зору індивідуалізації освіти та диференціації навчання не була ідея підвищення академічної успішності шляхом поєднання методів навчання зі стилями навчання, з множинністю інтелектів, з домінуванням правої чи лівої півкулі мозку, вона, як і раніше, залишається лише дослідною гіпотезою за нинішнього стану наукових знань в очікуванні свого підтвердження. Але, коли ця гіпотеза помилково проголошується як встановлений науковий факт, вона стає науковим міфом.

Нам потрібні цілісні підходи до навчання школярів, що враховують взаємозалежність тіла та розуму, емоцій та когнітивних функцій. Зважаючи на значення, яке надається когнітивним функціям на національному та на міжнародному рівнях, існує великий ризик прийняття спрощеної концепції ролі школи. Усвідомлення важливості мозку не означає, що нас цікавлять лише когнітивні аспекти та продуктивність. Навпаки, це змушує нас зрозуміти, наскільки варто застосовувати цілісний підхід, що враховує тісний зв'язок між фізичним та інтелектуальним станом, емоційними та когнітивними аспектами, аналітичним складом розуму та творчими здібностями.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Дане дослідження є важливим кроком вперед, оскільки це одне з перших нечисленних досліджень такого широкого плану в Україні, яке, на основі аналізу зазначених нижче джерел, змальовує картину поширеності нейроміфів серед освітян світу. Результати даного дослідження свідчать про те, що ступінь віри освітян у нейроміфи є високим.

Найпоширенішими серед них є: міф про стилі навчання, міф про множинність інтелектів та міф про домінування лівої або правої півкулі мозку.

Проблема нейроміфів полягає в тому, що, попри їх іноді наївний вигляд, вони можуть змусити нас зробити неправильний вибір, якого можна уникнути. Хоча поки що немає прямих доказів того, що віра в ці хибні уявлення перешкоджає практиці викладання в Україні, закордонні дослідники пишуть, як ми побачили це вище, що освітня політика вже зазнає негативного впливу нейроміфів. Це означає, що вчителі все ще вразливі до віри в ненаукові твердження та методи навчання, і вони, ймовірно, будуть використовувати такі методи у своїх класах, коли діти мають складні потреби.

Це дослідження дозволяє краще зрозуміти, чим пояснюються нейроміфи, ризики, які вони несуть та які рекомендації даються для їх подолання, (всі ці питання були детально розглянуті у цій статті). Зокрема, прихильність освітян до нейроміфів пояснюється кількома факторами, серед яких, напр., вплив середовища (сімейного, медичного, позашкільного) у зв'язку з можливим браком знань про функціонування мозку (див. розділ «Генезис (джерела) нейроміфів»).

Отже, нейроміфи можуть становити низку ризиків для навчання учнів. По-перше, вони передають науково неправдиву інформацію. Ця інформація може сприяти створенню хибних і стійких уявлень, які суперечитимуть тому, що вивчається на уроках природничих дисциплін. Крім того, нейроміфи несуть небезпеку категоризації учнів. Ця категоризація може мати негативні наслідки для впевненості учнів у собі (зниження самооцінки). Наприклад, учень, якого віднесли до категорії «лівшів», може втратити впевненість у своїх здібностях до природничих предметів. Третьою небезпекою для учнів знову ж таки може стати схильність вчителів та позашкільних працівників до нейроміфів. Дійсно, вчителі, швидше за все, будуть використовувати неефективні або навіть шкідливі методи викладання або адаптації, керуючись хибними настановами, похідними від нейроміфів. Четвертим шкідливим наслідком нейроміфів є те, що деякі «мозкові» комерційні освітні програми базуються на цих помилкових уявленнях і мають необмежену емпіричну підтримку. Обласні, районні та шкільні освітні адміністрації, які не знайомі з нейроміфами, можуть приділяти таким програмам необмежений час і ресурси, які в іншому випадку могли б бути використані для емпірично підтверджених втручань. *«Схвалення нейроміфів може призвести до використання неефективних (або навіть шкідливих) методів і матеріалів, що призводить до марної трати часу й ресурсів, а також до гірших результатів для учня»* [30, с. 25]. Отож, важливо отримати додаткові дані про поширеність та предиктори нейроміфів для розробки ефективних підходів для розвіювання цих міфів.

Перспективу цього дослідження ми вбачаємо в проведенні розвідки про поширення нейроміфів серед освітян України, оскільки ми не виявили обґрунтованих даних про це негативне явище. Якщо такі дані є, то потрібно регулярно аналізувати їх та забезпечувати освітян необхідними навичками для оцінки вірогідності втручань та тверджень про мозок.

Ще однією перспективою подальших розвідок на цю тематику є можливість, на нашу думку, проведення дослідження в Україні, (на жаль, нам не вдалося знайти жодної інформації про такі дослідження в Україні), щоб вияснити, чи українські навчальні програми націлені на розвиток лише лівої півкулі мозку, (як про це заявлять деякі західні та українські науковці), чи також на розвиток правої півкулі, тобто на розвиток всього мозку, що, як видно з цього дослідження, є сьогодні викликом для всього світу.

Три параметри, які слід враховувати, щоб перешкодити нейроміфам.

Отже, виявити нейроміф непросте завдання. Але для цього нам потрібно перестати вірити в чарівні палички та диво-методи, які трапляються нам на шляху: Немає універсального рішення, яке могло б відповісти на всі наші запити та всі наші проблеми! Нарешті, ми хотіли б запропонувати вам розглянути три елементи, які здаються нам важливими в нашій боротьбі з нейроміфами.

Пам'ятайте, що кожна наука (й нейронаука також) має свої обмеження. Ми в цьому переконалися: наукової істини не існує. Результати досліджень розвиваються, методи дослідження розвиваються, й те, що є предметом наукового консенсусу сьогодні, не обов'язково стане таким через 20 років. Крім того, як люди, ми недосконалі за своєю природою. Ми природно робимо помилки. Навіть авторитетні наукові джерела мають власні обмеження й потенційно можуть помилятися.

Розвивайте своє критичне мислення. Уникайте приймати на віру все, що вам продають, усе, що вам кажуть. Продовжуйте навчатися та поглиблювати свої знання, щоб бути поінформованим і кинути виклик статус-кво. Також пробуйте ставити все під сумнів: усі ми схильні бути обдуреними нейроміфами. На це дуже легко потрапити, якщо не бути обережним. Отже, важливо продовжувати процес навчання та постійного самовдосконалення, й це також передбачає вибір джерел, на які ви повинні звертати увагу.

Віддавайте перевагу багатьом точкам зору. Розглядайте питання з різних позицій, використовуйте різні пари окулярів. Навіть якщо це важко, постарайтеся скласти максимально об'єктивну думку про те, що ви бачите, що ви читаєте, що ви чуєте.

Безумовно, наука залишається неоціненною для розвитку знань. Як професіонали в галузі освіти, ми шукаємо те, що може бути корисним у нашій практиці для найкращого задоволення різноманітних потреб наших студентів. Визначення того, яка інформація насправді отримана в результаті досліджень і яким чином вона може бути корисною для нашої практики, є справжнім викликом. Знання про мозок відкривають багатообіцяльні шляхи для освіти, але це все ще молодий підхід. Сьогодні він пропонує нам більше рекомендацій, ніж готових методик для занять. Важливо пам'ятати про це, коли ми піддаємося спокусливим «магічним методам», які легко застосовуються і гарантують успіх наших учнів.

Список використаних джерел

1. Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. L'éthique professionnelle en enseignement: Fondements et pratiques. 2006. Québec: Presses de l'Université du Québec.

2. Каменська І. С. Особливості організації розумової діяльності студентів вищих навчальних закладів та передумови її ефективності / І.С. Каменська, О.М. Бокшиц // Молодий вчений. – 2016. – №9.1. – С. 71-74. – Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_9.1_20.
3. Jones, E.G, Mendell L. Assessing the decade of the brain. Взято з <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10336393/>.
4. Pennington, B.F. Controversial therapies for dyslexia. *Perspect. Lang.* – 2011. – *Literacy* 37, 7-8.
5. Logothetis, N. What we can do and what we cannot do with fMRI/. Взято з <https://www.nature.com/articles/nature06976>.
6. Grospietsch, F., and Mayer, J. Misconceptions about Neuroscience – Prevalence and Persistence of Neuromyths in Education. – 2020. – *Neuroforum* 26(2), 63-71. doi:10.1515/nf-2020-0006.
7. Ansari, D., De Smedt, B., Grabner, R.H. Neuroeducation – A critical overview of an emerging field. *Neuroethics*, 5(2)/ 2012. 105–117. doi:10.1007/s12152-011-9119-3.
8. Fawcett, A. Nicolson. R. Dyslexia, learning, and pedagogical neuroscience. – 2007. Взято з <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1469-8749.2007.00306.x>.
9. Stein, Z. Fischer, K. Directions for Mind, Brain, and Education: Methods, Models, and Morality. Взято з <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00708.x>.
10. Feiler, J.B., Stabio, M.E. Three pillars of educational neuroscience from three decades of literature. Взято з <https://psycnet.apa.org/record/2019-60915-003>.
11. Masson, S. Cerveau, apprentissage et enseignement: mieux connaître le cerveau peut-il nous aider à mieux enseigner? – 2014. – *Éducation Canada*, 54(4), 40-43.
12. Samuels, B.M. Can the differences between education and Neuroscience be overcome by mind, brain, and education? *Mind, Brain, and Education*. – 2009. – 3(1), 45-55.
13. Gabrieli, J.D. Dyslexia: a new synergy between education and cognitive neuroscience. – 2009. – *Science* 325, 280–283. doi: 10.1126/science.1171999.
14. Howard-Jones, P.A. Neuroscience and education: myths and messages. – 2014. – *Nat. Rev. Neuroscience*. 15, 817-824. doi: 10.1038/nrn3817.
15. Jensen, E. Teaching with the Brain in Mind. – 1998. – Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
16. Doyle, T., and Zakrajsek, T. The New Science of Learning: How to Learn in harmony with Your Brain. – 2013. – Sterling, Virginia: Stylus Pub.
17. Pickering, S.J., & Howard-Jones, P. Educators' views on the role of neuroscience in education: Findings from a study of UK and international perspectives. *Mind, Brain, and Education*. – 2007. – 1(3), 109-113/.
18. Simmonds, A. How neuroscience is affecting education: Report of teacher and parent surveys. – 2014. – London: Wellcome Trust.
19. OCDE. Comprendre le cerveau: vers une nouvelle science de l'apprentissage. – 2002. – Paris: Éditions de l'OCDE.
20. Organization for Economic Cooperation and Development. Dispelling «neuromyths». Understanding the brain: The birth of a learning science. – 2007. – Paris: OECD Publishing. doi.org/10.1787/9789264029132-9-en.

21. Macdonald M., Germine, L. Anderson, A., Christodoulou, J., Lauren M., McGrath, L.M. Dispelling the Myth: Training in Education or Neuroscience Decreases but Does Not Eliminate Beliefs in Neuromyths/. Взято з <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5554523/>.
22. Jolles, J., De Groot, R.H., Van Benthem, J., Dekkers, H., De Glopper, C., Uijlings, H., et al. Brain Lessons. – 2005. – Maastricht: Neuropsych Publishers 200.
23. Goswami, U. Neuroscience and education: from research to practice? – 2006. – Nat. Rev. Neurosci. 7, 406-413. doi: 10.1038/nrn1907.
24. Alekno, S.M. Teachers' beliefs and practices regarding neuromyths. (Thèse de doctorat non publiée). Ann Arbor, Capella University. – 2012.
25. Newton, P. The Learning Styles myth is thriving in higher education. – 2015. – Frontiers in Psychology, 6, 1908.
26. Spaulding, L.S., Mostert, M.P. et Bearn, A.P. Is Brain Gym® an effective educational intervention? – 2010. – Exceptionality, 18(1), 18-30.
27. Tardif, E., Doudin, P.-A. et Meylan, N. Neuromyths among teachers and student teachers. – 2015. – Mind, Brain, and Education, 9(1), 50-59.
28. Sylvan, L.J., and Christodoulou, J.A. Understanding the role of neuroscience in brain based products: a guide for educators and consumers. – 2010. – Mind Brain Educ. 4, 1-748).
29. Pasquinelli, E. Neuromyths: Why Do They Exist and Persist? – 2012. – Mind, Brain, and Education, 6(2), 89-96.
30. Dekker, S., Lee, N.C., Howard-Jones, P. et Jolles, J. Neuromyths in Education: Prevalence and Predictors of Misconceptions among Teachers. – 2012. – Frontiers in Psychology, 3, 429.
31. Lindell, A.K. et Kidd, E. Consumers favor «right brain» training: The dangerous lure of neuromarketing. – 2013. – Mind, Brain, and Education, 7(1), 35-39.
32. Weisberg, D.S., Keil, F.C., Goodstein, J., Rawson, E. et Gray, J.R. The Seductive Allure of Neuroscience Explanations. – 2008. – Journal of Cognitive Neuroscience, 20(3), 470-477.
33. Weisberg, D.S., Taylor, J.C. et Hopkins, E.J. Deconstructing the seductive allure of neuroscience explanations. – 2015. – Judgment and Decision Making, 10(5), 429-444.
34. Busch, B. Four Neuromyths That Are Still Prevalent in Schools – Debunked. Available online at: <https://www.theguardian.com/teacher-network/2016/feb/24/four-neuromyths-still-prevalent-in-schools-debunked> (Accessed May 25, 2017).
35. Weale, S. Teachers Must Ditch 'Neuromyth' Of Learning Styles, Say Scientists. Available online at: <https://www.theguardian.com/education/2017/mar/13/teachers-neuromyth-learning-styles-scientists-neuroscienceeducation> (Accessed May 25, 2017).
36. Geake, J. Neuromythologies in education. – 2008. – Educ. Res. 50, 123–133. doi: 10.1080/00131880802082518.
37. Simmons, P.E., Emory, A., Carter, T., Coker, T., Finnegan, B., Crockett, D., Labuda, K. Beginning teachers: Beliefs and classroom actions. – 1999. – Journal of Research in Science Teaching, 36(8), 930-954.

38. Makhoul, L. Les neuromythes dans le système éducatif algérien : prévalence chez les enseignants du cycle secondaire: cas de la ville de Blida. – 2022. – Algérie. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/710/2/2/196465>.
39. Deligiannidi, K., and Howard-Jones, P. The neuroscience literacy of teachers in Greece. *Proc. Soc. Behav. Sci.* 174, 3909–3915. doi: 0.1016/j.sbspro.2015.01.1133.
40. Poom-Valickis, K., Ausa, K., Malleus-Kotšegarov, M. Learning-related neuromyths among student teachers in Estonia. Взято з https://eha.ut.ee/wp-content/uploads/2022/04/18_06_poom-valickis_aus_malleus-kotsegarov_summary.pdf.
41. Shalom, M., Luria, E. and Chojak, M. True or False? The Effect of Neuromyths on Education in Israel. – 2022. – Взято з <https://www.corpuspublishers.com/article-info/true-or-false%3F-the-effect-of--neuromyths-on-education-in-israel-521>.
42. Ferrero, M., Garaizar, P., and Vadillo, M. A. Neuromyths in Education: Prevalence Among Spanish Teachers and an Exploration of Cross-Cultural Variation. *Front. Hum. Neurosci.* 10, 496. doi:10.3389/fnhum.2016.00496.
43. Blanchette Sarrasins, J. Prévalence et origine de certains neuromythes chez les enseignants du Québec. Mémoire. September 2018.
44. Pei, X., Howard-Jones, P., Zhang, S., Liu, X., and Jin, Y. Teachers' understanding about the brain in East China. *Proc. Soc. Behav. Sci.* 174, 3681-3688. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.1091.
45. Gleichgerricht, E., Luttges, B., Salvarezza, F., and Campos, A. L. Educational neuromyths among teachers in latin America. 2015. *Mind Brain Educ.* 9, 170–178. doi: 10.1111/mbe.12086.
46. Chojak, M., Luria, A., Shalom, M. Neuromyths among Polish Teachers – Research Results and Practical Implications. 2021. Взято з <https://journals.umcs.pl/article/download>.
47. Rato, J.R., Abreu, A.M. et Castro:caldas. Neuromyths in education: What is fact and what is fiction for Portuguese teachers? – 2013. – *Educational Research*, 55(4), 441-453.
48. Vig, G. The Prevalence of Educational Neuromyths among Hungarian Pre-Service Teachers. – 2023. – Взято з <https://www.mdpi.com/2079-3200/11/2/31>.
49. Karakus, O., Howard-Jones, P., and Jay, T. Primary and secondary school teachers' knowledge and misconceptions about the brain in Turkey. *Proc. Soc. Behav. Sci.* 174, 1933-1940. doi: 10.1016/j.sbspro.2015. 01.858.
50. Кравченко В.І. На всі сто (міф про 10% працюючого мозку). Куншт, січень 2021. Взято з <https://kunsht.com.ua/na-vsi-sto/>.
51. Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., and Bjork, R. Learning styles: Concepts and Evidence. – 2008. – *Psychol. Sci. Public Interest* 9 (3), 105–119. doi:10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x.
52. Landrum, T.J. et McDuffie, K.A. Learning styles in the age of differentiated instruction. – 2010. – *Exceptionality*, 18(1), 6-17.
53. Sukel, K. When the Myth is the Message: Neuromyths and Education. – 2021. – Взято з <https://dana.org/article/when-the-myth-is-the-message-neuromyths-and-education/>.

54. Lethaby, C. et Barries, P. Learning styles and teacher training: are we perpetuating neuromyths? – 2016. – *ELT Journal*, 70(1), 16-27.
55. Gilmore, C. K., McCarthy, S. E., and Spelke, E. S. Symbolic arithmetic knowledge without instruction. – 2007. – *Nature* 447, 589-592.
56. Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., and Ecclestone, K. *Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: A Systematic and Critical Review*. – 2004. – London: Learning and Skills Research Centre.
57. Snider, V.E. *Learning Styles and Learning to Read: A Critique*. – 1992. – Взято з <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074193259201300103>.
58. Reiner, C., Willingham, D. *The Myth of Learning Styles*. Взято з <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00091383.2010.503139>.
59. Newton, P. The Learning Styles myth is thriving in higher education. *Frontiers in Psychology*, 6, 2015.
60. Деркач Т. М. Стили навчання та їх вплив на ефективність освітнього процесу. – 2015. – Взято з https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/6115/3/NPU_27_%282015%29.pdf.
61. Стили навчання – де тут криється помилка? – 2022, – Взято з <https://jobs.ua/articles/stil-navchannya--de-tut-kritsya-pomilka-14478>.
62. Blackwell, L.S., Trzesniewski, K.H. et Dweck, C.S. Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. – 2007. – *Child Development*, 78(1), 246-263.
63. Lanoë, C., Rossi, S., Froment, L., & Lubin, A. Le programme pédagogique neuroéducatif «À la découverte – 2015. – *A.N.A.E.*, 134, 1-8.
64. Gardner, H.E. *Multiple intelligences: The theory in practice*. – 1993. – New York, NY: Basic Books.
65. Gardner, H.E. On failing to grasp the core of MI theory: A response to Visser et al. – 2006. – *Intelligence*, 34(5), 503-505.
66. Байсара, Л.І. Множинність прояву видів інтелекту [Текст]: конспект лекцій / Л.І. Байсара. – Д.: РВВ ДНУ, 2010. – 96 с.
67. Множинний інтелект: від теорії до практики. Взято з <https://ru.osvita.ua/school/method/1740/>.
68. Gardner, H.E. *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. – 1999. – New York, NY: Basic Books.
69. Visser, B.A., Ashton, M.C. et Vernon, P.A. Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test. – 2006. – *Intelligence*, 34(5), 487-502.
70. Willingham, D.T. Reframing the mind: Howard Gardner and the theory of multiple intelligences. *Education Next*, 4(3). Retrieved September 12, 2019 from <https://www.educationnext.org/reframing-the-mind/>.
71. Furnham, A. The validity of a new, self-report measure of multiple intelligence. – 2009. – *Current Psychology*, 28(4), 225-239.
72. Hattie, J. *Visible Learning for teachers: Maximizing impact on learning*: Routledge. – 2012.

73. Are There Really Right-Brained and Left-Brained People? Взято з <https://www.britannica.com/story/are-there-really-right-brained-and-left-brained-people>.

74. A Qualitative Investigation into Experienced Educators' Responses to Professional Development Incorporating Contested Neuroscience By Jacqueline Elizabeth Elton A thesis submitted to UCL Institute of Education for the degree of doctor of philosophy. The Institute of Education University. College London. May 2018.

75. Güntürkün, O., Ströckens, F., Ocklenburg, S. Brain Lateralization: A Comparative Perspectiv. Взято з <https://journals.physiology.org/doi/full/10.1152/physrev.00006.2019>.

76. Cerveau droit ou gauche ? Attention Neuromythe. Взято з <https://des-outils-pour-apprendre.com/cerveau-droit-cerveau-gauche/>.

77. Goldstein, A., Covington, B., Mahabadi, M., Mesfin, M. Neuroanatomy, Corpus Callosum In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2023 Jan. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28846239/>.

78. Levin, B. The development of teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), International handbook of research on teachers' beliefs (pp. 48-65). New York: Routledge. 2015.

79. Le Dragon, S. et d'Ambra, R. Neuromythe 5: cerveau droit, cerveau gauche. Взято з <https://www.cortex-mag.net/neuromythe-5-cerveau-droit-cerveau-gauche>.

80. Karolis, V., Corbetta, M. Thiebaut de Schottenn M. The architecture of functional lateralisation and its relationship to colossal connectivity in the human brain. Взято з <https://www.nature.com/articles/s41467-019-09344-1>.

81. Neuromyth 6. The left brain/ right brain myth. Взято з <https://www.oecd.org/education/ceri/neuromyth6.htm>.

82. Røe Flobakk, F. The Development and Impact of Educational Neuroscience. Thesis for the Degree of Philosophiae Doctor Trondheim, December 2015 Norwegian University of Science and Technology.

83. Гісь О.М. Експериментальна програма навчального курсу з логіки та евристичного мислення. Пояснювальна записка. 2019. Взято з <http://www.child-thinking.com.ua/about-the-program.html>.

84. Марчук А. Обдарованість та проблеми виховання обдарованих дітей. 2020. Взято з <https://gnmc.com.ua/обдарованість-та-проблеми-виховання/>.

85. Allen, R.-A., van der Zwan, R. The Myth of Left-vs Right-Brain Learning. Взято з https://www.researchgate.net/publication/337731017_The_Myth_of_Left-vs_Right-Brain_Learning/link/5de748dda6fdcc2837036114/download.

86. Пінк, Д. Новий мозок. Чому права півкуля правитиме світом? Copyright© 2005. ТОВ Група Компаній «РІПОЛ класик», 2009.

Максименко О.О.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов факультету фінансів

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Микал Т.А.

старший викладач кафедри німецької мови

факультету міжнародної економіки і менеджменту

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Редько С.П.

старший викладач кафедри філології та перекладу

Київського національного університету технологій та дизайну

Кулаженко О.П.

викладач кафедри сучасних європейських мов

Державного торговельно-економічного університету

ДО ПИТАННЯ ПРО ЗМІСТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ СКЛАДОВОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З МІЖНАРОДНОГО БІЗНЕСУ ТА СУЧАСНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА (НА ПРИКЛАДІ ЕКСТЕРСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ)

Анотація. Стаття присвячена проблемі змісту міжкультурної складової іншомовної підготовки майбутніх бакалаврів з міжнародного бізнесу та сучасних мов у Сполученому Королівстві на прикладі Екстерського університету. Висвітлено зміст міжкультурної складової у процесі опанування іноземних мов за вибором, проаналізовано складові та змісту та виявлено особливості його укладання для підготовки майбутніх бакалаврів до міжкультурної комунікації в умовах впливів культур на світову економічну діяльність.

Ключові слова: зміст, іншомовна підготовка, іноземна мова, міжкультурна складова, економічна діяльність.

Abstract. The article is devoted to the problem of the content of the intercultural component of the foreign language training of future bachelors in international business and modern languages in the United Kingdom on the example of Exeter University. The content of the intercultural component in the process of mastering foreign languages by choice is highlighted, the components and content are analyzed, and the peculiarities of its arrangement for the preparation of future bachelors for intercultural communication in the conditions of the influence of cultures on global economic activity are revealed.

Key words: content, foreign language training, foreign language, intercultural component, economic activity.

Постановка проблеми. Проблема міжкультурності як складової опанування іноземних мов активно розглядається та розробляється у контексті іншомовної та галузевої освіти вітчизняними та зарубіжними вченими і практиками, що обумовлено її виключною вагомістю у сучасних реаліях фахової діяльності у світі. Проникаючи в усі сфери підготовки та освіти, провідне місце міжкультурна складова посідає у підготовці майбутніх фахівців з профільною міжнародною спеціалізацією у країнах зарубіжжя, які мають значні впливи, міцні економічні зв'язки та позиції у світі. Саме у системах вищої освіти таких країн, прикладом яких є Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, напрацьовується досвід, який покликаний відповісти викликам, зреалізувати

нагальні потреби та забезпечити відповідний розвиток людського капіталу для подальшої успішної діяльності на світовому ринку. Це неможливо на сучасному етапі уявити без організації відповідної іншомовної підготовки студентів рівня бакалавру з міжнародного бізнесу, що реалізується у системі вищої освіти країни з поєднанням фаху та іноземних мов.

Аналіз останніх джерел. Проблема культури та міжкультурності у комунікації виокремлюється ключовою у сучасному світі глобалізаційних процесів. Означене питання міжкультурної складової у іншомовній підготовці здобувачів вищої освіти є предметом особливої уваги наукової спільноти України та зарубіжжя, оскільки вивчення іноземних мов розглядається у контексті опанування комунікації мовами та на основі компетентісного підходу в рамках кваліфікаційних систем освіти кожної країни ЄС.

М. Раш (Morgan Rush) розглядає проблему культури у бізнес комунікації [1].

Теоретичний підхід до міжкультурної комунікації напрацьовує Г. Кісс (Gabriella Kiss) [2].

Б. Розенталь (Bill Rosenthal) вивчає перепони міжкультурної бізнес комунікації [3].

Грунтовні дослідження міжкультурності та практики вибудови міжкультурного виміру у викладанні мов розвивали у своїх працях М. Байрам, Б. Грибкова, Г. Старкі (Michael Byram, Bella Gribkova, Hugh Starkey) [4].

Проблему інтеграції підготовки з міжкультурної бізнес комунікації та викладання англійської мови для ділового спілкування аналізують Д. Джінзі, Ж. Венжонг, Е. Елендор Даймонд (Deng Jingzi , Zhu Wenzhong, Elizabeth Elendor Dimond) [5].

Висвітленням аспекту культурного посередництва як складової навчання іноземної мови для ділового спілкування займалася А. Гамбург (Andrea Hamburg) [6].

Е. Нтеліу та О. Кехагія (Eleftheria Nteliou, Olga Kehagia) досліджують особливості міжкультурного сприйняття серед студентів, які вивчають курси з англійської мови для бізнесу та економіки [7].

Потреби формування та розвитку міжкультурної компетентності у міжнародних студентів вивчали Е. Зилкевич-Плонська та Е. Ацене (Emilia Zylkiewicz-Plonska, Elvyra Acienė) [8].

О. Зеліковська опікувалася питанням структурних компонентів міжкультурної компетентності студентів, які спеціалізуються з економіки [9].

Моделювання процесу формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності досліджувала О. Кричківська [9].

Таким чином, міжкультурна складова іншомовної освіти набула широкого розгалуження у дослідженнях вчених виходячи з потреб, особливостей формування та розвитку міжкультурної компетентності у студентів економічних галузей. Зосереджуючись на перелічених вище питаннях, поза увагою залишається зміст як основа курсів з іноземних мов у підготовці бакалаврів.

Метою роботи є розглянути досвід укладання змісту міжкультурної складової іншомовної підготовки бакалаврів з міжнародного бізнесу та сучасних мов в університетах Сполученого Королівства (на прикладі Екстерського університету).

Виклад основного матеріалу дослідження. Перелік мов для опанування студентами (1-4 роки навчання), що здобувають ступінь бакалавра з міжнародного бізнесу та сучасних мов у Школі бізнесу Екстерського університету, містить сім позицій, а саме: китайську, французьку, німецьку, італійську, португальську, російську, іспанську. Мови можливо опановувати з початкового рівня.

Програмний зміст та його розподіл здійснюється за системою обов'язково-вибіркових модулів та роками навчання (див. Таблиця).

1 рік: <u>Обов'язкові модулі</u>	<u>Вибіркові модулі</u>
Французька мова Французька мова для початківців	<u>Французька мова</u> Любов і смерть у французькій культурі Становлення сучасної Франції Французька мова: сучасність і минуле Вступ до французької думки Французька візуальна історія Введення в кіно
Німецька мова Німецька мова для початківців	<u>Німецька мова</u> Нація пам'ятає: проблеми німецької культурної пам'яті Зроблено в Німеччині: історія та культура глобального бренду Погляд ззовні: вступ до ізгоїв і аутсайдерів у німецькомовній літературі та кіно Введення в кіно
Китайська для початківців	<u>Китайська мова</u> Усвідомлення Китаю: наближення до китайської культури та середовища Коротка історія сучасного Китаю (1861-теперішній час)
Італійська мова Італійська мова для початківців	<u>Італійська мова</u> Італія навиворіт: популярні візуальні наративи про Італію Тисяча обличь: культури та історія в Італії 19 століття
Португальська мова для початківців	<u>Португальська мова</u> Знайомство з португаломовним світом
Сучасна російська письмова та усна мова Російська мова для початківців	<u>Російська мова</u> Основні п'єси Чехова Росія: імперія та ідентичність
Іспанська мова Іспанська мова для початківців	<u>Іспанська мова</u> Вступ до іспаномовного світу: тексти в контексті Становлення сучасної Іспанії Становлення сучасної Латинської Америки: історія через літературу та культуру

	«Що таке любов? І чи потрібна вона мені?» Вступ до любовної поезії іспанського Відродження Ключові сучасні поети з Іспанії та Латинської Америки Художня література в післявоєнній Іспанії: голоси конформізму та підривної діяльності
3 рік (перебування за кордоном)	Мовна практика у країні
4 рік: <u>Обов'язкові модулі</u> Поглиблений курс з французької мови Поглиблений курс з німецької мови Поглиблений курс з італійської мови Поглиблений курс з китайської мови Поглиблений курс з португальської мови Поглиблений курс з російської мови	<u>Вибіркові модулі</u> <u>Французька мова</u> Винахід сучасного кохання Соціолінгвістика французької мови Діалектологія у Франції Музика, поезія та суспільство при французькому дворі пізнього середньовіччя Аутсайдери від першої особи в сучасній французькій літературі Філософи, пророки та містики у французькій культурі Секс, підривна діяльність і цензура: розпусна література у Франції XVII ст. Знедолені з дев'ятнадцятого століття до наших днів <u>Німецька мова</u> Сексуальна політика: Гендерна динаміка у ранньомодерній Франції Диктатури на виставці: історичні виставки в Німеччині та Австрії Подолання катастрофи: німецька культура, література та політика міжвоєнних років Секс, науки та мистецтво <u>Італійська мова</u> Розуміння простору в Італії епохи Відродження Італійська екранна аудиторія: історія кіно та телебачення знизу Моя чудова подруга Олени Ферранте <u>Китайська мова</u> Китай крізь призму: культурний переклад і самопрезентація Китай і третій світ: міжнародні відносини та національне будівництво в Китаї в епоху холодної війни <u>Португальська мова</u> Афро-Бразилія: ідеї Африки в бразильській художній літературі Зміна голосів: простежити розвиток португальської мови з часом <u>Російська мова</u> Оманливе місто: створення Санкт-Петербурга в російській літературі

Поглиблений курс з іспанської мови	<u>Іспанська мова</u> Створення підпільної Росії, 1825-1917 Жінки та фемінізм в Іспанії 20 століття Перехресні течії: пам'ять, міф і сучасність у Латинській Америці «Монстр природи і розумний фенікс». Вступ до творчості Лопе де Вега Інценізаційні конфлікти: іспанська романтична драма Іспанські модерністи: наративи ідентичності, статі та нації Просунуті навички перекладу <u>Інші вибіркові модулі</u> Французька для бізнесу Німецька для бізнесу Китайська для бізнесу Іспанська для бізнесу Дисертація Просунуті навички перекладу
------------------------------------	--

Джерело: узагальнено авторами [11].

Виходячи з наведених даних, зміст міжкультурної складової охоплює міжкультурну складову обов'язкових модулів та вибіркових, підкріплюючись практикою під час перебування на за кордоном. Зміст обов'язкових модулів відповідає рівням опанування мов студентів та забезпечує рух від початкового / рівня володіння до просунутого. Вибіркові модулі надають є додатковими та надають можливість глибшого розуміння мови та її історії, історії країн, культури, мистецтва, літератури, сприйняття через призму визначних особливостей, світових взаємодій, взаємопов'язаних процесів та впливів. Пріоритетом є міжкультурний простір, який не обмежується фаховою мовою, яка також присутні у переліку вибіркових модулів на завершальному етапі навчання.

Таким чином, зміст міжкультурної складової іншомовної підготовки бакалаврів з міжнародного бізнесу та сучасних мов характеризується рівневістю, інтегративністю, багатоаспектністю, країнознавчою зорієнтованістю, практичним спрямуванням, сукупність сутностей яких уможлиблює підготовку до ефективної реалізації міжкультурної комунікації у широкому вимірі щоденних і фахових контактів.

Список використаних джерел

1. Rush M. Culture in Business Communication. URL: <https://smallbusiness.chron.com/culture-business-communication-2922.html> (дата звернення: 15.04.2022)
2. Kiss G. A theoretical approach to intercultural communication. URL: <http://www.zmne.hu/aarms/docs/Volume7/Issue3/pdf/04kiss.pdf> (дата звернення: 10.05.2022)
3. Rosenthal B. Barriers to Cross-Cultural Business Communication. URL: <http://communispond.com/insights/blog/2016/06/29/82/barriers-to-cross-cultural-business-communication/> (дата звернення: 10.05.2022)

4. Byram M., Gribkova B., Starkey H. Developing the intercultural dimension in language teaching a practical introduction for teachers. Language Policy Division Directorate of School, Out-of-School and Higher Education DGIV Council of Europe, Strasbourg, 2002. URL: <https://rm.coe.int/16802fc1c3> (дата звернення: 10.04.2023)
5. Jingzi D., Wenzhong Z., Elendor Dimond E. The Integration of Intercultural Business Communication Training and Business English Teaching. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1087126.pdf> (дата звернення: 10.04.2023)
6. Hamburg A. Cultural mediation as part of foreign language teaching for business purposes. URL: <https://imt.uoradea.ro/auo.fmte/files-2011-v2/MANAGEMENT/Hamburg%20andrea%20L2.pdf> (дата звернення: 10.04.2023)
7. Nteliou E., Kehagia O. Intercultural perceptions among undergraduate students in English for Business and Economics courses. URL: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/latic/article/viewFile/10345/10449.pdf> (дата звернення: 10.04.2023)
8. Zylkiewicz-Plonska E., Acienė E. The need for creating and developing intercultural competences among international. URL: http://journals.ku.lt/index.php/tiltai/article/viewFile/848/pdf_1 (дата звернення: 15.04.2022)
9. Zelikovska O. Intercultural competence structure components of the students majoring in economics. URL: <http://tvv-journal.upol.cz/pdfs/tvv/2010/01/66.pdf> (дата звернення: 15.04.2022)
10. Кричківська О.В. Моделювання процесу формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності. Молодий вчений, №12(15), 2014. 304-308. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2014/12/71.pdf> (дата звернення: 15.04.2022)
11. The University of Exeter. URL: <https://www.exeter.ac.uk> (дата звернення: 15.04.2023)

Остапенко Е.О.

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов факультету фінансів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Мендрух Ю.М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов факультету фінансів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Ходакевич О.Г.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов факультету фінансів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

САМОСТІЙНА ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ. РЕТРОСПЕКТИВА ТА СЬОГОДЕННІСТЬ

В Україні, незважаючи на економічні труднощі та поточний військовий стан, існує потреба в висококваліфікованих, ініціативних спеціалістах, які здатні працювати в нових, непередбачуваних умовах, самостійно вирішувати проблеми, приймати рішення, генерувати нові ідеї та втілювати їх в життя. Перед вищою освітньою школою постало завдання підготувати таких спеціалістів, оскільки вона виступає найважливішим компонентом культурного та соціально-економічного

розвитку людини, тому що без адекватної вищої освіти і науково-дослідних розробок, які забезпечать прихід нових інвестицій, жодна країна не в змозі забезпечити виходу з кризи та свого подальшого розвитку.

Для досягнення таких результатів майбутнім спеціалістам, перш за все, необхідно вміти вчитися, уміти самостійно працювати з інформацією, набувати знання та творчо їх застосовувати в своїй професійній діяльності. Саме тому в практиці вищої школи впродовж значного проміжку часу має місце тенденція переходу від практики передавання інформації в готовому вигляді до організації самостійної пізнавальної діяльності студентів та керівництва цим процесом, що набуло свого максимального розвитку впродовж останніх чотирьох років у зв'язку з пандемією та військовим станом.

Для усвідомлення змін, які відбулися на цій ниві слід провести ретроспективу. Результати аналізу психолого-педагогічної літератури свідчать, що проблема самостійної пізнавальної діяльності студентів й учнів у процесі навчання є дуже актуальною та її розробці присвячено роботи багатьох вчених та вчителів. Проблему досліджували: В. Бенера, С. Генкал, О. Горохівський, С. Заскалета, Н. Клименко, Е. Ключенко, С. Кустовський Г. Ламекіна, О. Муковіз, О. Олексюк, О. Савченко, М. Солдатенко, В. Хрипун та інші.

Впродовж останніх десятиліть у науковому просторі велася активна полеміка щодо необхідності активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів. Науковці пропонували цілу низку засобів, які мали на меті максимально глибоко залучити студентів до реалізації власного потенціалу. Дослідники виокремлювали підходи, пропонували різноманітні класифікації, розробляли методики для формування такого вміння.

Самостійну пізнавальну діяльність розглядали як систему, яка охоплює настанову у вигляді знань, дію яка давала можливість опрацювати цю навичку та отриманий результат, або як систему, яка охоплює не тільки навчальну діяльність у вищому закладі освіти, але і передбачає більш широке розуміння – самоосвіту в усіх її проявах.

Так, С. Заскалета розуміє організацію самостійної пізнавальної діяльності студентів як систему спільних дій викладача і студента, яка спрямована на реалізацію пізнавального циклу кожного студента, в процесі якого активну детермінуючу роль виконують студенти. Дослідниця визначає самостійну пізнавальну діяльність як таку, що передбачає самодетермінованість, самомотивованість, самопрограмованість пізнавальної діяльності студентів, реалізується вона у вигляді системи самостійних пізнавальних дій і зумовлена рівнем розвитку їх пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери [1].

В. Козаков розглядає самостійну пізнавальну діяльність як самостійну роботу в широкому розумінні у контексті діяльнісного підходу до визначення поняття «робота» [2].

М. Солдатенко характеризує самостійну пізнавальну діяльність як систему, в якій зміст, обсяг, методи роботи і результати залежать від досить великої кількості факторів, кожен з яких може практично змінюватися на ряді рівнів, роблячи цю систему дуже громіздкою. На його думку самостійну пізнавальну діяльність можна

розглядати як: особливий процес навчально-пізнавальної діяльності; одну з форм навчання у закладі освіти; метод чи засіб самонавчання (самоосвіти).

Науковець дає таке визначення: самостійна пізнавальна діяльність це – не тільки навчально-пізнавальна діяльність, а й пізнавальна діяльність в більш широкому розумінні, тобто така, яка відбувається також в процесі перегляду телепередач, читання художньої літератури, спілкування, спостереження за людиною, природою і т.п. [4, с. 82].

За своїм фактичним призначенням самостійна пізнавальна діяльність може кваліфікуватися як процес здобуття нових знань для застосування її на практиці; для повторення; перевірки знань; умінь і навичок [4, с. 126].

М. Солдатенко пропонує поділ першочергових методологічних проблем самостійної навчально-пізнавальної діяльності на такі групи: 1) формування в учнів потреби в самостійному навчанні й самоосвіті; 2) формування в них вміння вчитися; 3) організація самостійної роботи безпосередньо в навчально-виховному процесі з умовою забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів та викладачів; 4) створення необхідних умов для ефективної самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів та учнів; 5) нормування навчальної роботи з усіх видів занять; 6) організація та забезпечення рефлексії студентів та учнів щодо самоосвітнього процесу; 7) забезпечення контролю, самоконтролю та оцінки результатів самостійної навчальної роботи [4, с. 125].

Досліджуючи проблему, науковець пропонує і шляхи її вирішення. Ми поділяємо точку зору М. Солдатенко, який стверджує, що підвищення ефективності самостійної пізнавальної діяльності можливе за рахунок: 1) удосконалення відомих та пошук нових форм і методів організації самостійної пізнавальної діяльності з відповідним врахування зміни системи підготовки фахівців з вищою освітою, структури та змісту навчання; 2) розширення й оптимального поєднання методів навчання, які використовуються при організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності (наприклад, використання модульно-рейтингової системи навчання), використання комплексів технічних та дидактичних засобів, які б забезпечували взаємозв'язок аудиторної та поза аудиторної форм занять.

Відтак, очевидним є те, що самостійна пізнавальна діяльність є необхідною умовою розвитку високопрофесійної творчої особистості та виступає основою формування її пізнавальної самостійності. Саме тому в системі вищої освіти проводиться інтенсивний пошук прийомів, методів, форм організації навчального процесу, які стимулюють пізнавальну активність та самостійність студентів.

Знання, вміння та навички, вихованість й адаптивність, цілеспрямованість, життєвий досвід, високий рівень пізнавального інтересу складають підґрунтя подальшого успішного розвитку особистості. Безумовно, результати пізнавальної діяльності завжди носять індивідуальний характер, оскільки кожна особистість вчиться та розвивається самостійно. У процесі організації самостійної пізнавальної діяльності неминуче відбувається значне посилення до якостей особистості, які формуються та вдосконалюються людиною самостійно, отримуючи ззовні лише стимул, але за наявності внутрішніх та зовнішніх мотивів, позитивного ставлення до процесу навчання, ефективність їх формування може значно підвищитися [3].

Важливими при цьому нам здаються такі чинники як: самомотивація, внутрішній самоконтроль й самоуправління, самокорекція, відповідальність, волевиявлення та цілеспрямованість.

Підводячи підсумки слід зазначити, що модель традиційного навчання, втратила свою актуальність, дистанційне та змішане навчання стали нормою сьогодення. В публікаціях останнього часу для активізації самостійної пізнавальної діяльності дослідники застосовують інтенсивні методи, нестандартні технології, проектні технології, аналізують використання широкого кола комп'ютерних програм, згадують про створення озвучених відео презентацій, пропонують використання робочого зошиту, блок-схем та інтелект карт, застосовують відео-лекції на *YouTube*, описують недоліки та переваги *Moodle* й інших онлайн-платформ тощо. Відтак, відбувається активний пошук нових методів та форм навчання. Водночас, попри таке активне застосування інноваційних форм і методів навчання, основною проблемою залишається непідготовленість студентів до самостійної пізнавальної діяльності та їх недостатньо високий рівень самоорганізації. Це і зумовлює важливість подальших досліджень проблеми організації самостійної пізнавальної діяльності.

На наш погляд, індивідуалізація навчання, поєднання базових положень самоосвіти із загальними формами та методами дистанційного навчання, а також оволодіння особою необхідними знаннями про себе, як про особистість, позитивно вплинуть на організацію самостійної пізнавальної діяльності та формування й розвиток самостійності особистості в процесі навчання.

Слід підкреслити, що у практиці та теорії вищої школи, незважаючи на багатоаспектність наукових досліджень, присвячених самостійній пізнавальній діяльності студентів, не існує єдиної точки зору щодо тлумачення цієї проблеми і низка питань залишається нерозкритою. Так, відсутнє цілісне уявлення про сутність та структуру даної проблеми, при цьому більшість науковців розглядають самостійну пізнавальну діяльність як систему. Складові, рівні та критерії самостійної пізнавальної діяльності вимагають подальшого опрацювання та узагальнення. Крім того, потребують додаткової уваги форми та методи організації самостійної пізнавальної діяльності, що обов'язково буде висвітлено в наших подальших роботах.

Список використаних джерел

1. Заскалєта С.Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов): дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Заскалєта Світлана Григорівна. – К., 2000. 187 с.

2. Остапенко Е.О. Формування навичок та вмінь самостійної пізнавальної діяльності засобами тренінгових технологій: Тези / Е.О. Остапенко // Тренінгові технології як засіб формування знаннєвих та практичних компетенцій: досвід факультетів і кафедр. Зб. матеріалів наук.-метод. конф. 3-4 лютого 2009 р.: у. 2 т. – Т. 2. – К.: КНЕУ, 2009. – С. 605-607.

3. Солдатенко М.М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності: монографія / М. М. Солдатенко. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 198 с.

РОЛЬ МОВНИХ СТАРТАПІВ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Анотація. У статті розглянуто роль мовних стартапів у сучасній освіті. Програми для вивчення мов та платформи для електронного навчання дуже важливі і сучасному суспільстві. Презентовано три найвідоміші і найуспішніші стартапи останніх років.

Ключові слова: стартап, мовна освіта, інформаційні технології.

Abstract. The article discusses the role of language startups in modern education. Language learning programs and e-learning platforms are also very important for today's society. Three of the most famous and successful startups of recent years were presented.

Key words: startup, language education, information technology.

Сучасна вища освіта орієнтується на різні типи організації навчального процесу. Успішними вважаються фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, працювати в команді, досягти поставленої мети, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями.

Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами студента формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці.

Вивчення мов докорінно змінює специфіку навчальної діяльності: модернізація змісту освіти, впровадження компетентнісного підходу і нових технологій, активне впровадження навчально-ігрових комунікацій, оволодіння різноманітними компетентностями. Знання мови – це ключ до успіху в сучасному світі, де міжкультурне спілкування та обробка величезних обсягів інформації набуває все більшого значення.

Нині дуже популярними є так звані стартапи, які охоплюють і сферу освіти, зокрема вивчення різних мов: як української так й іноземних. Стартап (від англ. *startup*, букв. «стартує») – це компанія з нещодавно створеною операційною діяльністю, де біля витоків створення є пошук і реалізація бізнес-ідеї для подальшого втілення в життя. Якщо охарактеризувати стартап простими словами, то це якийсь новий комерційний проект, втіливши який в маси, творець отримає прибуток, за умови успішного розвитку ідеї.

Отже, стартап – це тимчасова організація, яка намагається реалізувати якусь бізнес-ідею і перебуває в постійному пошуку повторюваної, масштабованої та прибуткової бізнес-моделі. Будує свій бізнес на основі інновацій або інноваційних технологій, тільки почала виходити на ринок і володіє обмеженими ресурсами. Часто стартап-компанії називають «гаражними».

Ключовими ознаками стартапу є:

- швидкий розвиток,
- невелика кількість засновників,
- інвестиції,
- глобальний погляд,
- зростання,

- обмеження,
- інноваційність,
- вирішення проблем,
- корпоративна культура,
- невизначеність.

Розглянемо три досить успішні українські стартап-проекти, в основі яких лежить вивчення, презентація, огляд, вправління, тестування тощо, які стосуються мов.

Preply – це програма для вивчення мов та платформа для електронного навчання. Має штаб-квартиру в Києві і офіси в Барселоні. *Preply* має 300 співробітників 35 різних національностей. Станом на 2021 рік *Preply* об'єднує понад 140 000 репетиторів, які викладають 50 мов у 203 країнах по всьому світу. Додаток отримав 50,6 мільйонів доларів інвестицій за 8 раундів фінансування.

Компанію заснували у 2012 році українські підприємці Кирило Бігай, Дмитро Волошин та Сергій Лук'янов. Веб-сайт *preply.com* було перезапущено в листопаді 2013 року з акцентом на онлайн-вивчанні мови. Продукт *Preply* заснований на індивідуальному навчанні людини. Компанія використовує алгоритм машинного навчання, щоб підвищити ефективність зіставлення між учнями та викладачами за різними параметрами, такими як ціна, доступність, країна народження, інші мови, цілі навчання тощо. *Preply* також розробив запатентований продукт *Curriculum*, який доповнює навчання людини, надаючи тести для проходження навчання з розпізнаванням голосу штучним інтелектом, інтерактивні вправи зі словниковим запасом, доступні на всіх платформах та інші функції.

Grammarly – онлайн-сервіс на основі штучного інтелекту для допомоги в написанні текстів. Сервіс допомагає писати правильно і видає рекомендації щодо покращення текстів. Засновники компанії – Олексій Шевченко, Максим Литвин та Дмитро Лідер – вихідці з України. Головний виконавчий директор компанії - Бред Хувер. *Grammarly* використовує штучний інтелект для аналізу тексту англійською мовою та пропозиції змін з метою усунення помилок та покращення якості. Поради сервісу згруповані в 4 категорії: правильність (граматичні, орфографічні, пунктуаційні та інші помилки), чіткість (лаконічність та зрозумілість), цікавість (словниковий запас та різноманітність), манера подання інформації (формальність, ввічливість, впевненість). Продукт *Grammarly* доступний у кількох інтерфейсах: як веб-редактор, додаток для гаджетів, браузерне розширення (для *Google Chrome*, *Safari*, *Mozilla Firefox*, *Microsoft Edge*), додаток для *iPad*, мобільні клавіатури (*iOS*, *Android*) та надбудова для *Microsoft Office*. Для підприємств компанія *Grammarly Inc.* розробила корпоративний продукт для підтримки контекстного професійного спілкування у робітничих колективах. У жовтні 2019 року після закриття 2-го раунду фінансування у 90 млн доларів стартап *Grammarly* досяг статусу єдинорога (такий термін використовується для позначення технологічних стартапів вартістю понад 1 млрд доларів). Станом на 2020 рік, онлайн-сервіс *Grammarly* має 30 мільйонів активних користувачів щодня. *Grammarly* потрапила до рейтингу «Найбільш інноваційних компаній світу 2019» у категорії «Штучний інтелект» за версією видання *Fast Company*, а також до списку «Найкращих компаній для

запуску кар'єри» за версією *Wealthfront* у 2021 році. У вересні 2020 року видання *Forbes* включило *Grammarly* до рейтингу *Cloud 100*, присвяченого кращим компаніям, що працюють з хмарними технологіями.

TemplateMonster – ІТ-компанія, що розробляє та продає шаблони сайтів та інші веб-рішення. Штаб-квартира *TemplateMonster* знаходиться у Брукліні, Нью-Йорк. Сайт компанії *templatemonster.com* входить до 5000 найбільш відвідуваних світових сайтів за версією *Alexa*. Компанія *TemplateMonster* була створена 24 травня 2002. В основі ідеї нового бізнесу знаходилося розуміння, що індивідуальна розробка сайту була занадто дорогою для багатьох замовників. В результаті однієї з основних цілей *TemplateMonster* стало пропозиція готових рішень для створення сайтів, які будуть доступнішими індивідуальної розробки, пропонованої веб-студіями. В 2002 команда дизайнерів і розробників *TemplateMonster* сконцентрувалася на шаблонах *HTML* і *Flash* для сайтів. Крім того, компанія пропонувала елементи корпоративного стилю (наприклад, шаблони логотипів) для різних галузей. Пізніше в портфоліо *TemplateMonster* додалися рішення для популярних *CMS*, конструкторів сайтів і платформ *E-commerce*. Кожен шаблон, створюваний *TemplateMonster*, орієнтований на конкретні галузі: фотостудії, ресторани, клініки і т.д. Станом на сьогодні, з асортиментом більш ніж 100 000 одиниць продукції компанія входить до ТОП-3 світових виробників веб-рішень для сайтів. Серед веб-розробників складно знайти людей, які не чули б про проект: кількість проданих ними продуктів обчислюється сотнями тисяч, а щомісячна відвідуваність сайту перевищує 5 млн. чоловік з усього світу. Зараз на цій платформі також нараховується понад 1 700 автори.

Отже, українська екосистема є сприятливою для розвитку мовних стартапів. Українські проекти займають високі позиції на світовому ІТ-ринку і з кожним роком вдосконалюються все більше і більше. Зрозуміло, що ця тенденція буде розвиватися й надалі.

Ми живемо в епоху інформаційних технологій і сучасні студенти відрізняються від попередніх поколінь особливим стилем сприйняття інформації, новими уподобаннями, іншим способом мислення. Саме тому мовні стартапи є популярними засобами, які активно сприятимуть вивченню мови в сучасній освіті.

Список використаних джерел

1. Алферова З.И., Алферов А.Н. Національне та європейське в сучасній українській медіаосвіті. *Культура України*. 2016. Вип. 53. С. 174-185.
2. Салюк Б. Методика формування іншомовної комунікативної компетентності. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2016. №4. С. 31-38.
3. <https://preply.com/>.
4. <https://www.grammarly.com/>.
5. <https://www.templatemonster.com/>.

Sibruk Anastasiia

PhD, Associate Professor
National Aviation University
University of Leicester

Lytvynska Svitlana

PhD, Head of Department
National Aviation University

Senchylo-Tatlilioglu Nadiia

PhD, Associate Professor
National Aviation University

ONLINE COMMUNICATION IN THE ACTIVITIES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. *At the current stage of the information society, it is important to apply the modern information technologies in the tutoring process. This increases the amount of knowledge that a specialist must possess in order to be competitive in the labor market.*

Key words: *communication, online platforms, social network.*

The using of information and communication technologies is an optimal and effective means of achieving the trinity of didactic goals in education system: learning (students' perception and understanding of teaching material), development (search, analysis, synthesis of received tutoring information); education (formation of professional competences and professional outlook, ability to study independently and perform group tasks). The advantages of these technologies are the ability to provide interactivity, intensification of the learning process, feedback between the student and the lecturer.

A thorough study of the didactic possibilities of using information networks (search, processing, transmission and storage of information) in tutoring processes in institutions of higher education is an urgent and important task [1].

When we use various information sources, it is extremely necessary to pay attention to the quality of the material. The linguistic quality of academic works significantly affects its theoretical and practical value. Due to rapid progress, in particular, in technical sciences, linguistic, stylistic, psycholinguistics, and pragmatic features of scientific communication are in the severe interests of linguists. However, the current level of scientific language culture testifies to a large number of problems, including insufficient linguistic, communicative, and stylistic competencies of researchers. Quite often in modern linguistic literature, science is referred to as a kind of discourse. The many definitions that give this phenomenon, incredibly complicates the procedure of outlining its attributes and characteristics [2; p. 2].

Globalization and modernization intensively affect the dynamic development of modern society. This especially applies to young people who are active users of the Internet, in particular social networks. Students actively search for information, communicate, widely use educational Internet resources. However, it is in information networks that young people often come across unreliable facts and falsified information. Manipulators actively use multi-vector interactive communication of social network users, create doubts, provoke conflicts.

Unfortunately, such manipulations can cause a misunderstanding of history, military conflicts... Manipulators try to create an atmosphere of spiritlessness and immorality, a negative attitude towards cultural heritage. Youth (students) are the main object of their attention. They try to fill the gaps in the knowledge of young people with falsified information. Therefore, students and graduates of higher education institutions of Ukraine must have deep knowledge and firm convictions, skills in working with information and communication technologies. This will reduce their vulnerability to informational aggression.

Institutions of higher education began to use digital learning management systems such as Google Classroom, Moodle, and others since pandemic. In 2022, students returned to classroom learning, but, unfortunately, due to the start of a full-scale war after February 24, 2022, educational institutions of Ukraine were forced to return to the format of online classes. During this time, most educational institutions have formed a model of distance learning, so the return to online learning did not stop the tutoring process.

All students actively communicate in social networks during their free time from studying, so it is possible to use social network tools wherever there is an Internet connection and from any device – computer, smartphone, tablet, etc. This encourages the use of not only the Google Classroom platform in educational processes, but also the addition of social networks.

Using social networks, it is possible to ensure the prompt exchange of information between the communicator and the recipient, establish new information communications, organize informal communication, etc. Students are well aware of the ideology and interface of social networks, so they do not need time to adapt to work in this communicative space. Most of the students of the National Aviation University are involved in cooperation in Telegram, Viber and Facebook networks for educational purposes, additional virtual groups have been created. This helped to organize informal communication between the lecturers and students, and between students individually. Such interaction ensures the continuity of coaching processes outside classroom classes.

It is positive that the use of social networks provides an opportunity for lecturers and expert students to conduct operational consultations and additionally provide explanations. It also helps organize student research activities, hold various scientific forums, and educational events. As a rule, students are subscribed to the official web pages of universities, its faculties and departments in social different networks, such as: Telegram, Facebook, etc.

Therefore, the use of information and communication technologies in the teaching space is an important tool of schooling processes in institutions of higher education, in particular, in conditions of full-scale war, this stimulates the cognitive activity of students and increases the quality of tutoring.

References

1. Koshetar U., Lytvynska S., Senchylo-Tatlilioglu N., Sibruk A., Onufriychuk H. The Use of Information and Communication Technologies in the Activities of Higher Educational Institutions of Ukraine. DTTLS 2021, LNISO 56, 2022, pp. 86-94.

2. Sibruck A., Sibruck V., Senchylo-Tatlilioglu N., Lytvynska S., Varenko V., Storozhenko L. Information and communicative component of an international scientific discourse. Globalization and its Socio-Economic Consequences. SHS Web of Conferences 129, 10012 (2021), pp. 1-9.

Сініцина Н.М.

старший викладач кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Капустіна О.В.

доцент, кандидат педагогічних наук
доцент кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ІНТЕГРАЦІЯ АДАПТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЕКОСИСТЕМУ ЕКОНОМІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Анотація. Стаття описує значення та можливості дистанційної освіти в сучасному світі, зокрема в контексті викладання іноземних мов в університетському середовищі. Автор аналізує важливість застосування системи дистанційного навчання для підготовки навчальних матеріалів, перевірки завдань та проведення екзаменів. В статті розглядається вплив адаптивних технологій на дистанційну освіту, включаючи їх роль в проведенні наукових конференцій і олімпіад. Стаття також обговорює важливість підтримки студентів, їх адаптації до нового навчального середовища та використання аналітичного підходу для персоналізації навчання.

Ключові слова: дистанційна освіта, іноземні мови, адаптивні технології, онлайн-навчання, персоналізоване навчання, взаємодія учнів, наукові конференції, олімпіади.

Abstract. The article describes the significance of the possibility of distance learning in the modern world, in particular in the context of teaching foreign languages in the university environment. The author analyses the development of a distance learning system for the preparation of teaching materials, checking assignments and arranging exams. The article examines the impact of technologies on remote learning, including their role in organising scientific conferences and olympiads. The article also discusses the importance of supporting students in their adaptation to a new learning environment, and the use of analytical data for personalization of training.

Key words: distance learning, foreign language, adaptive technologies, online training, personalized training, student interaction, scientific conferences, competitions.

Термін «екосистема», який широко розповсюджений зараз і застосовується у різних сферах життя, виник у 1930-х роках, коли ботаніки *Clapham* та *Tansley* намагалися знайти слова, які б означали фізичні та біологічні компоненти навколишнього середовища, що розглядаються у відношенні одного до іншого як єдина одиниця [1]. В сфері біології та екології цей термін поступово розвивався. Тепер цей термін застосовується у великому спектрі видів діяльності, пов'язаної з різними сферами життя: соціальною, економічною, технічною та природничою. Він також використовується у сфері надання різних послуг, включаючи освітні.

Ключовими елементами цього визначення є існування певних суспільних організацій, визначення ролі їх складових, а важливим фактором є відкритість таких організацій до змін та приєднання нових елементів. До таких систем

відносять систему освіти, яка широко використовує електронні засоби та різноманітні електронні системи обміну інформацією для надання освітніх послуг.

Європейська комісія презентувала новий план дій з розвитку цифрової освіти на 2021-2027 роки, робота над яким розпочалася ще до пандемії. Розвиток пандемії підтвердив важливість адаптації освіти до вимог сучасного періоду діджиталізації [2]. Мета цих дій – створення нового освітнього середовища. Воно може включати гнучкі методи навчання, персоналізацію навчання та змішане навчання.

Згідно з вищезазначеними концепціями, освітня система може розглядатися як екосистема, яка невпинно та неодмінно пристосовується до навколишнього середовища, адаптуючись як до потреб та вимог суспільства, так і до особливих умов навколишнього середовища, включаючи пандемію та, на жаль, війну, а також до особливостей предметів, які викладаються.

Одна з складових ефективного навчання – соціальна взаємодія. Вона може регулювати когнітивну діяльність, тобто увагу, сприйняття, пам'ять, мислення та мову [3, 4]. В умовах традиційної системи навчання спілкування між студентами та викладачами та студентами між собою відбувається постійно.

Для викладання іноземної мови усне спілкування дуже важливе. В умовах дистанційного навчання існують більш широкі можливості для демонстрації матеріалів, включаючи цілу низку підручників, статей з іноземних журналів, інших публікацій та матеріалів, але особисте спілкування дещо обмежене. Для стимулювання усного мовлення та дружніх відносин між студентами важливо надавати студентам завдання у виді парної та групової роботи. За умов змішаного навчання спілкування буде більш активним.

Студенти можуть також виступати зі своїми презентаціями на певні теми, що вивчаються, з обговоренням цих матеріалів в групах.

Виникли різноманітні системи дистанційного навчання, такі як *Moodle*, які надають можливість викладачам підготувати різні види вправ за своїм вибором за програмою навчання та різноманітні додаткові матеріали. Викладачі кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації розробили завдання за програмами всіх курсів, тому студенти можуть працювати самостійно, частково завдання перевіряються автоматично.

Більш творчі завдання вимагають перевірки викладачами. *Moodle* також використовується для проведення екзаменів, що значно полегшує перевірку робіт. Однак є й недоліки цієї системи з точки зору викладання іноземної мови – усні завдання можна перевірити тільки додатково до письмового екзамену, а також існує проблема з доброчесністю студентів при виконанні завдань екзамену.

Досвід нашого університету та кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації продемонстрував, що можливо провести загальноуніверситетську Олімпіаду з іноземних мов – англійської, французької та іспанської, та охопити велику кількість студентів всіх факультетів університету. Цього року перший, масовий, етап було проведено за допомогою системи *Moodle*, а усний етап – непідготовлене усне мовлення – дистанційно, за допомогою зв'язку *online*.

Найактивніші та найбільш підготовлені студенти мали змогу виявити свої здібності на цьому останньому етапі.

Успішною виявилась і наукова конференція університету, де студенти виступали з презентаціями своїх наукових робіт, до яких всі учасники виявили жвавий інтерес, активно ставили питання. Всі ці заходи та види діяльності було б неможливо провести за умов війни, коли студенти знаходяться в різних регіонах України та за кордоном, якщо б не було дистанційної освіти.

Дистанційна освіта є одним із засобів реалізації адаптивних технологій, які враховують здібності студентів, застосовуючи як відповідний матеріал, так і їх можливості спілкування з викладачами. Існує можливість надання індивідуальних письмових завдань та їх перевірки в режимі онлайн. Більш активні і талановиті студенти можуть реалізувати свої бажання та здібності, приймаючи участь у конференціях онлайн та олімпіадах.

Дистанційне навчання також надає можливість підвищити доступ до якісної освіти для студентів з віддалених географічних регіонів, або тих, хто може мати обмеження, пов'язані з мобільністю. Це особливо актуально для студентів, які знаходяться в умовах війни або знаходяться за кордоном. Доступ до віддаленого навчання може забезпечити їм можливість продовжувати своє навчання без перебоїв.

Важливо також врахувати, що дистанційне навчання може сприяти розвитку важливих навичок, таких як самоорганізація, саморегуляція, та критичне мислення. Ці навички дедалі більше важливі в сучасному світі, де інформація стрімко змінюється, а професійні ролі стають все більш різноманітними і динамічними.

Крім того, дистанційне навчання також може покращити взаємодію між студентами та викладачами. Через різні функції в онлайн-платформах, таких як форуми, чати, і відеоконференції [5], студенти та викладачі можуть вступати в діалог, обмінюватися ідеями та навіть співпрацювати на проектах. Це сприяє розвитку навичок комунікації, колективної роботи та взаємодії, які важливі для сучасного робочого місця.

Впровадження та постійне покращення дистанційного навчання є суттєвим елементом сучасної освіти. Воно є важливим інструментом для підтримки навчання, адаптації до змін у суспільстві і використання нових технологій для підтримки педагогічних цілей. Однак, як і з будь-якою інновацією, потрібно подумати про декілька речей для забезпечення ефективного впровадження дистанційного навчання.

Однією з основних проблем, яку потрібно вирішити, є забезпечення якості дистанційного навчання. Це може включати в себе розробку відповідних навчальних матеріалів, оцінку навчальних результатів, а також створення підтримуючого навчального середовища, що стимулює активне навчання.

Іншим важливим питанням є доступність та рівність у дистанційному навчанні. Потрібно впевнитися, що всі студенти мають доступ до необхідного технічного обладнання та інтернет-з'єднання, а також мають необхідні навички для успішного дистанційного навчання. Це може вимагати додаткових ресурсів для підтримки студентів, які можуть мати складнощі з цими аспектами.

Важливо також розглянути питання взаємодії та соціального зв'язку в контексті дистанційного навчання. Навчання – це не лише про передачу знань, а й про спілкування, взаємодію та створення спільнот. Отже, викладачам та університетам потрібно розробляти стратегії для забезпечення цих важливих аспектів навчання в дистанційному форматі.

Незважаючи на ці виклики, перспективи дистанційного навчання вражають своєю потенційною спроможністю змінити обличчя освіти, роблячи її більш доступною, гнучкою та відповідною потребам сучасного суспільства.

Для додаткового посилення дистанційного навчання, освітні установи також можуть використовувати дані та аналітику для кращого розуміння того, як студенти навчаються в онлайн-середовищі. Вони можуть використовувати ці дані для ідентифікації та вирішення проблем, з якими стикаються студенти, а також для забезпечення персоналізованого навчання та підтримки для кожного студента. Це, в свою чергу, може сприяти підвищенню ефективності та впливу дистанційного навчання.

Крім того, потрібно враховувати ще одну важливу складову дистанційного навчання – емоційний бік. Студенти можуть відчувати відчуженість або стрес від навчання на відстані, особливо якщо вони звикли до більш традиційного навчального середовища. Отже, дуже важливо забезпечити підтримку з боку викладачів, керівництва університету та інших студентів, а також створити відчуття спільноти та взаємної допомоги в онлайн-середовищі.

Врешті решт, успіх дистанційного навчання в значній мірі залежить від здатності викладачів, студентів та адміністрації адаптуватися до цього нового середовища і використовувати його можливості на повну. З огляду на поточні глобальні виклики, дистанційне навчання стає все більш цінним засобом забезпечення освіти відповідно до потреб сучасного світу, але за певних умов змішана система може бути більш ефективною [6].

Список використаних джерел

1. Koch M., Krohmer D., Naab M., Rost D., Trapp M. A matter of definition: Criteria for digital ecosystems // Digital Business. – 2022. – Vol. 2, No. 2. – P. 1-13. – ISSN 2666-9544. – DOI: 10.1016/j.digbus.2022.100027.
2. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>
3. Torres P.L., Santos K.E.E. dos, Kowalski R.P.G., Behrens M.A. Adaptive Ecosystem–Integrated Technology into the Curriculum // Creative Education. 2016. Vol. 7. P. 44-54.
4. Kerr, P. (2016). Personalization of language learning through adaptive technology: Part of the Cambridge Papers in ELT series. Cambridge: Cambridge University Press. Available at: <https://www.cambridge.org/betterlearning>
5. Капустіна О.В., Сініцина Н.М. Відео як жанр засобів масової інформації та використання певних типів відео у процесі викладання іноземної мови. – Київ: Київський національний університет імені Вадима Гетьмана, 2021.

6. Cheung, S.K.S., Kwok, L.F., Phusavat, K., & Yang, H.H. (2021). Shaping the future learning environments with smart elements: challenges and opportunities. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18, Article number: 16.

Червінська Л.М.

старший викладач кафедри іноземних мов факультету маркетингу

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФАХОВІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ В ЕКОНОМІЧНОМУ ВНЗ

Анотація. Стаття розглядає проблеми організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання, викликаного воєнним станом в Україні. Автор статті аналізує функції самостійної роботи та специфіку її виконання в умовах онлайн та асинхронного навчання фаховій англійській мові та способи їх реалізації.

Ключові слова: самостійна робота, фахова мова, дистанційне навчання, фахова англійська мова.

Abstract. The article envisages the problems of the organization of self-educational activities for the higher education students under the distant learning conditions due to the war situation in Ukraine. The author analyses the functions of the self-educational activities and specifies the aspects of its realization in the terms of online and distant learning of the professional English language.

Key words: self-educational activities, professional learning, distant learning, professional English.

Постановка проблеми. В процесі підготовки кваліфікованих спеціалістів в епоху постковіду та, що ще більш важливо, в умовах військового стану особливо важливим постає питання організації та оптимізації самостійної роботи здобувачів вищої освіти як бакалаврського, так і магістерського рівня.

Самостійна робота студентів безумовно є особливою формою навчальної діяльності, яка спрямована не тільки на розвиток навичок та вмінь з англійської мови, але і на формування самостійності як дуже важливої риси характеру особистості.

Важливість організації самостійної роботи в умовах дистанційного навчання аналізується в роботах таких авторів як О. Тамаркіна, Г. Козлакова, С. Вітвицька., А. Петро.

Виклад основного матеріалу. Самостійна робота студентів базується на виконанні певних функцій, таких як пізнавальна, а саме засвоєння системи знань з англійської фахової мови; виховна, оскільки формує самостійність як особистісну рису; самоосвітня, яка допомагає формувати навички самостійного опанування вмінь та навичок самостійного здобування, оновлення та застосування знань дисципліни; прогностична, в процесі здобування знань студент навчається прогнозувати та оцінювати можливий результат, наприклад, виконання завдань з дисципліни; контролююча, яка навчає студентів вчасно контролювати та корегувати свою навчальну діяльність [1].

Треба зазначити, що згідно програми з фахової англійської мови КНЕУ, на самостійну роботу студентів відводиться третина від аудиторних годин [2].

Постійне збільшення обсягу знань та навчальних матеріалів з англійської мови для здобувачів вищої освіти КНЕУ вимагає більш ефективної організації самостійної роботи студентів. Програми з англійської мови КНЕУ передбачають дворівнєве навчання. Перший рівень – англійська мова за професійним спрямуванням, яка є обов'язковою дисципліною, опанування якої завершується екзаменом, та фахової англійської мови, яка є вибірковою, та вивчається з другого по сьомий семестр, та вибирається студентом кожного семестру [3].

В цій статті ми розглянемо організацію самостійної роботи студентів з фахової англійської мови з таких спеціальностей як Менеджмент, Маркетинг, Управління персоналом, Агробізнес, Інформаційний менеджмент, Логістичний менеджмент.

Оскільки через введення певних заходів, викликаних пандемією Ковід-19, а потім введення воєнного стану майже всі заклади вищої освіти були вимушені перейти до дистанційної форми навчання, роль самостійної роботи значно зросла. Ситуація з онлайн навчанням значно погіршилася з жовтня 2022 року, тому що як викладачі, так і студенти відчували значні труднощі із доступом до інтернету, тому обсяг самостійної роботи збільшився значним чином. Станом на зараз ситуація стабілізувалась, однак не менше половини студентів в групах з англійської мови надають перевагу асинхронному навчанню. На жаль, немає чітко визначених вимог до асинхронного навчання студентів, тому викладач має самостійно обговорити та встановити певні вимоги та критерії разом із студентами. В процесі обговорення таких критеріїв стало зрозумілим, що студенти хочуть мати більш тісні контакти з викладачем, отримувати індивідуальні завдання, персональні поради та підтримку.

Враховуючи все викладене вище, організація самостійної роботи з фахової англійської мови має спиратися саме на її основних функціях та цілях, які вона переслідує.

Однією з головних функцій самостійної роботи є пізнавальна. Засвоєння знань з фахової англійської передбачає розширення вокабуляру на основі екстенсивного читання текстів фахової тематики. Ми пропонуємо надавати студентам статті фахової тематики, а саме з міжнародного менеджменту, практики ведення бізнесу глобальними компаніями, інформаційного менеджменту, маркетингу, управління персоналом тощо. Звичайно, що тематика текстів для самостійного читання має корелюватись з темами програми з фахової англійської мови. Практика показує, що найбільш цікаві статті можна брати з таких видань як *The Financial Times*, *The Guardian*, *The Economist* та інші. Ці видання пропонують фаховий аналіз певних бізнесових реалій та ситуацій, кейси, огляд думок експертів та фахівців бізнесу, управління, банківської справи, управління персоналом тощо. В якості контролю самостійного аналітичного читання ми пропонуємо написання *summary* обсягом до 100 слів з обов'язковим використанням *linking phrases*, які студент має застосувати для правильного структурування цього виду письма. Ще одним корисним завданням для контролю читання може бути підготовка презентації з використанням слайдів. Статті, які викладач пропонує студентам, можуть описувати певні кейси реальних компаній. Студенти охоче виконують завдання з

пошуку подібних кейсів діючих відомих бізнес організацій. Представлення таких кейсів студенті роблять із звуковим супроводженням, записуючи усну частину презентації на різних платформах, наприклад, *Viber*, *Telegram* тощо. Виконання завдань такого типу сприяє розвитку навичок самоосвіти, таких, як пошук потрібної інформації, аналітичне читання матеріалу, узагальнення прочитаного, формулювання висновків тощо. Наприклад, ми пропонували студентам в рамках вивчення теми за фахової англійської мови для третього курсу *Corporate Cultures* порівняти абсолютно різні корпоративні культури таких країн, як Велика Британія та Німеччина. Студенти самостійно знаходили відповідний матеріал в Інтернеті. Вони вивчали відкриту інформацію на сайтах німецьких та британських компаній щодо їх корпоративної культури та робили порівняльний аналіз кожної. Окремо чи в групах студенти готували слайд презентацію в *PowerPoint* та робили висновки в усній чи письмовій формі на наступних онлайн заняттях. Ті студенти, які мали потребу перейти на асинхронне навчання, також готували слайд презентації та звукове супроводження, записуючи усну частину в *Viber*, *Telegram* тощо.

Ще одним видом завдань з самостійної підготовки було написання есе обсягом 200-300 слів по темах програми. Наприклад, по темі *Mergers and Acquisitions* представлення слайд презентацій, студенти писали есе по матеріалам кейсів реальних злиттів та поглинань конкретних компаній, робили власні висновки щодо успішності, чи не успішності таких угод, пропонували своє бачення та висновки, відшукували та презентували статистичні данні. В цілому така робота виявилася дуже корисною, тому що сприяла не тільки розвитку навичок пошуку та знаходження потрібної інформації, самостійного мислення, оновлення вже існуючих знань з академічних дисциплін, а також підвищенню мовленнєвих компетенцій, таких як усне та письмове мовлення, аналітичне читання тощо.

Корисним щодо розвитку навичок письма через виконання самостійних завдань виявилось написання документів ділової звітності, листів-рекомендацій, CV, заявок на працевлаштування. Наприклад, в процесі вивчення теми *Recruitment* студентам було запропоновано самостійно знайти шаблони заяв на роботу в Інтернеті та заповнити їх згідно вимог роботодавця. Ця робота була цікава та корисна не тільки з точки зору розвитку навичок ділового письма, а також сприяла розвитку навичок пошукової роботи з використанням Інтернет-технологій.

Важливою функцією самостійної роботи є прогностична. В процесі виконання та представлення самостійно виконаних завдань, студентам пропонувалось спочатку самостійно їх оцінити та спрогнозувати оцінку якості виконання з боку викладача. Потім на онлайн занятті роботи студентів перевірялись у відкритому режимі. Треба зазначити, що студенти були схильні завищувати свою самооцінку, однак, після декількох сесій, де проводився детальний аналіз самостійно виконаних завдань, вивчалися критерії оцінювання самостійної роботи з точки зору її якості та коректності, студенти навчилися більш менш правильно оцінювати свої роботи. У процесі відкритого оцінювання робіт, студенти показували на екрані роботи, вислуховували зауваження як з боку викладача, так і з боку одногрупників, бачили свої помилки та недоліки. В подальшому це позитивно сприяло розвитку навички прогнозування щодо оцінки своїх компетенцій.

В процесі перевірки та корегування самостійно виконаних завдань на онлайн заняттях студентам пропонувалось перевірити роботи один одного, обговорити результати та виставити оцінку самостійно. І, хоча, іноді спостерігалась тенденція до завищення оцінки, в цілому студенти навчались неупереджено оцінювати як роботи своїх одногрупників, так і свої власні роботи. Траплялися випадки, коли одногрупники завищували оцінки, які вони виставляли один одному через певні близькі відносини, однак, коли їм вказували на такі факти відкрито під час обговорення в групі, вони погоджувалися, що вчиняли неправильно. В подальшому таких фактів ставало менше, однак повністю викоренити таку практику не вдавалось. Такі факти можна пояснити недостатньо визначеними академічними вимогами щодо занять в асинхронному режимі.

Важливою функцією самостійної роботи студентів з фахової англійської мови є, безумовно, її контролююча складова. В умовах онлайн та асинхронного навчання самоконтроль студентів стає більш важливим, чим зазвичай. Наприклад, студентам пропонувалось виконати домашню контрольну роботу по певному розділу програми. Викладач заздалегідь зазначав, що робота має бути виконана вчасно з вказаним дедлайном. Тобто, якщо дедлайном вимагалось представити роботи для перевірки до початку заняття, а студенти, які обрали асинхронне навчання, надсилали роботи в кінці робочого дня, відповідно не отримували балів. Самоконтроль має стосуватися не тільки контролю саме контенту самостійної роботи, а також самодисципліни щодо строків, умов, параметрів роботи, яку студенти мають виконати самостійно.

Щодо контролю саме змісту самостійних завдань та робіт, якості та коректності їх виконання, треба зазначити, що студенти досить ретельно ставились до підбору матеріалу, використовували перевірені джерела, надавали відповідні посилання тощо. Студенти, які перебували на онлайн навчанні, демонстрували більш якісне виконання, оскільки мали представляти свої роботи особисто та мали постійний контакт з викладачем. Однак, на жаль, деякі студенти, які обирали асинхронне навчання, не виконували вимог повністю. Роботи дуже часто не захищались особисто, мали формальний характер виконання, не відповідали встановленим обсягам, тощо. Серед негативних наслідків асинхронного навчання треба згадати низьку дисципліну виконання, коли студенти накопичували велику кількість робіт і представляли їх до перевірки тільки в кінці семестру, що, з нашої точки зору, є неприпустимим. Такий підхід не тільки погіршував самодисципліну та самоконтроль з боку студентів, але і створював додаткове навантаження на викладача. В результаті цих негативних впливів певна кількість студентів була вимушена пройти курс повторно, брати академічні відпустки, а в деяких окремих випадках була навіть відрахована.

Висновки. Самостійна робота здобувачів вищої освіти стає більш важливою складовою в процесі навчання фаховій іноземній мові через умови воєнного стану в Україні та потреби переходу на онлайн, дистанційні та асинхронні форми занять. У зв'язку з чим, вбачається доцільним урізноманітнювати види самостійної роботи та види самоконтролю студентів. Також дуже важливим є чітко визначити академічні вимоги до асинхронної форми навчання.

Список використаних джерел

1. Доброскок І. Організація самостійної роботи магістрів соціальної педагогіки у процесі їхньої фахової підготовки. Рідна школа. 2010.
2. Програма з фахової іноземної мови для студентів 2-4 курсів. КНЕУ. 2022.
3. Програма з англійської мови за професійним спрямуванням для студентів 1-2 курсів. КНЕУ. 2022.

Чудійович Т.М.

старший викладач кафедри іноземних мов факультету фінансів

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ЗАСТОСУВАННЯ КОГНІТИВНИХ СТРАТЕГІЙ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Останнім часом використання здобутків когнітивної психології у галузі навчання перебуває у фокусі уваги багатьох наук у зв'язку з властивістю когнітивної методології ефективно регулювати процес навчання. Вчені-когнітивісти відштовхуються від того, що людина вчиться, використовуючи не тільки зовнішні інструменти, такі як різноманітні предмети, підручники, комп'ютери, але й внутрішні інструменти (інтелект, когнітивні стилі, пам'ять, увага та ін.) [2]. Як для аудиторного навчання, так і для навчання в умовах самостійної роботи, розуміння роботи пізнавальних процесів, а зокрема процесів запам'ятовування інформації, забезпечує підвищену результативність процесу навчання.

Дослідження показали, що коли студент зустрічається з новою інформацією, вона спочатку потрапляє до робочої пам'яті, яка має обмежену ємність і може обробити лише невеликий обсяг даних за один раз [4]. Якщо надходить забагато нової інформації, студент не зможе запам'ятати її; з іншого боку, якщо надходить замало нової інформації і заняття є надто простим, студент швидко втрачає зацікавленість, увага та мотивація знижуються.

Особливий інтерес привертають принципи та процеси роботи нашої пам'яті: після того, як інформація потрапила в робочу пам'ять, вона може перейти до довготривалої пам'яті, де утворюються когнітивні схеми [3]. Когнітивна схема є основною одиницею, яка допомагає організувати знання в мозку людини. Схеми не є лише структурами, але й процесами, які можуть змінюватися, взаємодіяти та надавати зворотній зв'язок. Якщо людина стикається з новою інформацією, для якої не має сформованої когнітивної схеми, то ця інформація може бути не сприйнята або спотворена [3].

Досліджено, що швидкість та міцність зберігання інформації залежать від глибини логічної обробки [1]. Цей факт грає важливу роль у когнітивних стратегіях: завдання для управління пізнавальною діяльністю студентів розробляються на основі цього факту, щоб забезпечити багаторазову логічну обробку навчального матеріалу, що виключає необхідність механічного запам'ятовування. Це сприяє формуванню когнітивних схем, які формуються в результаті навчального процесу у свідомості кожного студента.

Згідно проведених аналітичних досліджень, ми виокремили основні когнітивні стратегії, які можуть підвищити ефективність навчального процесу:

1) *Інтервальна практика* є найбільш ефективною та науково дослідженою стратегією навчання [2]. Ця стратегія полягає в організації процесу навчання таким чином, що навчальний матеріал вивчається не протягом коротких проміжків часу, а навпаки – з перервами між навчальними сесіями. Це пояснюється тим, що при засвоєнні нової інформації для збереження її в пам'яті формуються зв'язки між нейронами, і цей біологічний процес закріплення спогадів потребує часу та ресурсів. Ще одна причина, чому інтервали між навчальними сесіями є ефективні, полягає в тому, що з часом спогади можуть розпадатися та ставати менш доступними [2; 4]. Відновлюючи знання через певний інтервал часу, ми, фактично, реконструюємо саму інформацію, і що не менш важливо, реконструюємо шляхи, які ведуть до неї [5].

2) *Практика відтворення* передбачає проведення періодичних коротких тестувань або опитувань студентів з метою стимулювання їх відтворювальних здібностей, а не з метою оцінювання, що сприяє зміцненню пам'яті та гнучкості мислення [2; 5].

3) *Стратегія опрацювання* передбачає пов'язування матеріалу, який необхідно засвоїти, з вже вивченим студентами. Це означає, що студенти повинні активно думати над значенням того, що вони вивчають та як це пов'язано з їхнім попереднім знанням у довготривалій пам'яті [4].

4) *Згідно ефекту генерування* студенти здатні більш успішно запам'ятовувати правильні відповіді, якщо вони спочатку спробують самостійно відповісти на запитання, розв'язати проблему або зробити висновки, до того як отримати відповідь від викладача або підручника [6].

Таким чином, розуміння викладачем та студентом як відбуваються процеси запам'ятовування та зберігання інформації підвищить ефективність навчання. Інтеграція цих когнітивних стратегій у навчальний процес, спрямований на вивчення іноземних мов, сприятиме не лише накопиченню практичного досвіду, але й підвищенню мотивації студентів.

Список використаних джерел

1. Adesope O. та ін. Rethinking the use of tests: A meta-analysis of practice testing // Review of Educational Research 87 (2017) 659-701.
2. Agarwal P. та ін. Retrieval practice consistently benefits student learning: A systematic review of applied research in schools and classrooms // Educational Psychology Review 33(2021) 1409-1453.
3. Green B. Understand Schema, Understand Difference // Journal of Instructional Psychology 37 (2010) 133-148.
4. Roediger H. Applying cognitive psychology to education: Translational educational science // Psychological Science in the Public Interest 14 (2013) 8-13.
5. Toppino T., Gerbier E. About practice: Repetition, spacing, and abstraction // The Psychology of Learning and Motivation 60(2014) 113-189.
6. Yan V. та ін. Why does guessing incorrectly enhance, rather than impair retention? // Memory and Cognition 42(2014) 1373-1383.

Шум О.В.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов
факультетів психології та соціології Навчально-наукового інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

МЕТОДИ ЯКІСНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ: АСИНХРОННИЙ ФОРМАТ

Анотація. Дане дослідження присвячене аналізу особливостей ефективної організації іношомовної підготовки в асинхронному форматі. При неможливості приєднатися до дистанційних занять та працювати в парах чи групах, студенти можуть виконувати одноосібно чи в парах творчі завдання асинхронно, тренуючи таким чином свої мовленнєві навички.

Ключові слова: іношомовна освіта, дистанційне заняття, асинхронний формат, іноземні мови, навички говоріння.

Abstract. This research is devoted to the analysis of the features of the effective organization of foreign language training in an asynchronous format. If it is not possible to join remote classes and work in pairs or groups, students can perform creative tasks individually or in pairs asynchronously, thus training their speaking skills.

Key words: foreign language training, distance learning, asynchronous format, foreign languages, speaking skills.

Одним із основних завдань іношомовної підготовки є якісне формування навичок говоріння. Однак, за сучасних обставин, на жаль, студенти не завжди можуть долучатися до дистанційних занять через різні причини, не те що відвідувати очні заняття. Саме тому перед викладачами постає непросте завдання – підібрати максимально ефективні тренувальні вправи, які можна використовувати для синхронного та асинхронного навчання [2; 3].

Простіше, на нашу думку, підібрати завдання з граматики чи лексики, вправи на читання, навіть аудіювання, але доволі складно перевірити компонент говоріння, щоб скоригувати чи направити студента. Чимало пропозицій, які полягали в проведенні, наприклад, розмовних клубів протягом тижня у різний час для об'єднаних груп, не стали дуже популярними, адже основною перешкодою були вимкнення електрики та повітряні тривоги. Таким чином ми зупинилися на пошуку завдань, які можна виконати асинхронно у зручний час та певним чином перевірити викладачем із наданням потрібних настанов та зауважень.

Свій вибір ми зосередили на пошуку якісних відеоматеріалів, які за рівнем та тематикою підходили до навчального курсу, та пропонували студентам виконати до них деякі завдання:



Студентам факультету психології ми запропонували переглянути підбірку відео середньою тривалістю близько 10 хвилин кожне, які безпосередньо пов'язані з тематичним планом дисципліни, та виконати деякі завдання до них:

- Task 1.** Describe the main idea of this video (appr. 5 sentences).
- Task 2.** How can you define 'job/work burnout'? (appr. 3 sentences).
- Task 3.** Find in this message some triggers for work burnout (appr. 5-7 sentences).
- Task 4.** Imagine you good friend suffer from job burnout, give him/her 5 effective suggestions.

Свої відповіді ми запропонували студентам оформити у вигляді аудіо або відеофайлу. Таким чином вони могли не лише висловити усно свою думку щодо запропонованого питання, але і попрацювати над моментами публічного виступу. За результатами роботи протягом семестру: 63% студентів обрали виконання завдань у форматі аудіо, мотивуючи своє рішення головним чином поганим Інтернет зв'язком, 31% студентів виконували завдання, надсилаючи відповіді у відео і лише 2% студентів взагалі відмовилися від такого виду роботи. Завдання надсилалися або в групу в *Telegram* або в папку на *Google Drive*. Після виконання роботи кожен студент отримував коментар від викладача. Ми часом дещо варіювали завдання, просивши студентів вжити певні граматичні конструкції чи якомога більше нової лексики з уроку. У виконання таких завдань ми попередньо закладали можливість використання допоміжних ресурсів, але вважаємо, що тренувальна складова набагато важливіша. Викладач, особливо на відео, може помітити, чи підглядає або читає студент. Звісно за таких обставин ми не можемо знижувати бали, але можемо дати поради або попередити подальше повторення, що у нашому випадку було досить ефективним. Відповідно до фінального опитування студентів через чотири місяці 52% висловилися, що їм набагато легше стало висловлювати свою думку щодо будь-якого запропонованого питання.

Підсумовуючи, зазначимо, що говоріння є важливим аспектом іншомовної підготовки. Нові виклики суттєво впливають на можливості ефективного навчання, але водночас сприяють пошуку нових альтернатив. Робота з відео та аудіо може бути цікавим завданням для студентів, яке допоможе тренувати навички говоріння індивідуально або в парах. Чимало студентів вважають запис відповідей у відео чи аудіо креативною справою, яка мотивує їх до підготовки та якісного виконання цього завдання.

Список використаних джерел

1. Богуцький В. Навчання іноземної мови в обставинах вимушеного ускладнення освітнього процесу. Освітній процес в умовах воєнного стану в Україні: матеріали Всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 3 травня – 13 червня 2022 року. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 32-34.

2. Шум О. Нові виклики до дистанційної освіти в Україні: іншомовна підготовка. Тези міжвузівської науково-методичної заочної конференції «Методика та специфіка викладання іноземних мов у закладах вищої освіти». Х.: Національна Академія Національної Гвардії України, 2022. С. 77-81.

3. Shum O. New challenges to distance learning in Ukraine: Foreign language training. Матеріали II Міжнародної науково-практичної онлайн конференції «Корпус та дискурс», 29 листопада 2022 р. К.: Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», 2022. – С. 152-153.

ГЕНДЕРНИЙ ВИМІР МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Курченко Л.М.

кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ДО ІСТОРІЇ ТА СУЧАСНОГО СТАНУ ДИСКУСІЇ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ ГЕНДЕРНО-ЗБАЛАНСОВАНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті розглядаються сучасні зміни німецької мови, спричинені соціальними факторами, передусім гендерною мовною політикою вищих навчальних закладів та антидискримінаційного законодавства. В аналізі використовується соціолінгвістичний підхід, який передбачає нерозривність функціонування мови та соціального розвитку суспільства, з елементами когнітивної теорії. Дається короткий огляд історії дискусії навколо узагальнюючого чоловічого роду та аналізується її сучасний стан.

Ключові слова: гендер, соціолінгвістика, гендерна лінгвістика, гендерна мовна політика, вища освіта, Німеччина, антидискримінація.

Abstract. The article deals with contemporary changes in German language caused by social factors, first of all language policies of higher education institutions and antidiscrimination legislation. Sociolinguistic approach with elements of cognitive theory is used to analyse the integral functioning of language and societal progress. The author outlines the history of discussion around generic masculine and analyses its current status.

Key words: gender, sociolinguistics, gender linguistics, gendering language policy, higher education, Germany, antidiscrimination.

Доцільність і форми вживання гендерно-збалансованої мови являють собою актуальну проблему сучасної прикладної лінгвістики, навколо якої точаться запеклі теоретичні і політичні суперечки. Особливість цієї проблематики полягає у її концептуальному, світоглядному характері, який на перший погляд суперечить об'єктивному, політично незаангажованому характеру наукового пізнання. Цю уявну суперечність можливо розв'язати шляхом використання методу соціолінгвістичного аналізу, який передбачає обумовленість розвитку мови конкретними завданнями розвитку суспільства у його тій чи іншій історичній, національній, економічній, політичній і культурній маніфестації [23; 24].

Актуальність дослідження мовних явищ, які відображають зміни гендерних відносин у суспільстві, зумовлена, зокрема, відсутністю консенсусу у світовій науковій спільноті щодо самостійності і самоцінності жінок у соціумі порівняно із загальноновизнаною і зафіксованою у культурному коді сучасної європейської цивілізації самоцінністю чоловіків. На мовному рівні така гендерна асиметрія, зокрема, набула форми узагальнюючого чоловічого роду (*generisches Maskulinum*), коли іменники граматичного чоловічого роду виступають мовним маніфестантом для обох статей (наприклад, *Dozenten, Studenten, Wissenschaftler usw.* – викладачі, студенти, науковці тощо у множині; *Rektor, Prorektor, Direktor, Professor usw.* – ректор, проректор, директор, професор тощо в однині на позначення як жінки, так і чоловіка).

З розвитком теорії мовної відносності, започаткованої у 1920-х рр. Лео Вайсбергером на основі концепції «народного духу» (Volksgeist) Вільгельма Гумбольдта і пізніше популяризованої американським дослідником Едвардом Сепіром та його учнем Бенджаміном Уорфом, лінгвістика визнала факт, що мова завдає певні рамки для мислення і тим самим структурує сприйняття людиною дійсності. Зокрема, якщо певні явища реальності не знайшли адекватного відображення у мові, то такі явища більш розпливчато сприймаються свідомістю або й можуть зовсім проходити повз увагу людини. Цю гіпотезу підтвердили пізніші дослідження у сфері когнітивної лінгвістики (Джордж Лакофф), психолінгвістики (Стівен Левінсон), соціолінгвістики (Джон Гамперц). На аргументи теорії мовної відносності спиралися і перші німецькі представниці феміністичної лінгвістики Зента Трьомель-Пльотц [21; 22] і Луїза Пуш [13; 14], які теоретично обґрунтували, що вживання узагальнюючого чоловічого роду у мовленні, особливо на позначення високих посад і престижних соціальних ролей, нівелюють присутність жінки у соціальному контексті, роблять її «невидимою» для свідомості комунікантів і провокують мислення на приписування досягнень жінок чоловікам. Першим засадничим твором у галузі німецької феміністичної лінгвістики вважається «*Linguistik und Frauensprache*» [22], де авторка постулювала нерозривний зв'язок мови з соціальними практиками гендерної нерівності:

«Seit Frauen sich politisch als Gruppe verstanden und damit in den Blickpunkt der Öffentlichkeit gerieten, seit sie auf ihre Benachteiligung aufmerksam machen, begann auch in der Linguistik ein Interesse, ihrer Benachteiligung in der Sprache und durch die Sprecher nachzuspüren. Es ist nur plausibel, daß eine weitreichende gesellschaftliche Diskriminierung sich auch sprachlich niederschlägt» [22, с. 237].

Від самого свого зародження у 1970-1980-х роках ідея когнітивного ігнорування жінки через граматичну генералізацію чоловічого роду наразилася на гостру критику лінгвістів чоловічої статі. В університеті Констанц розпочалася наукова дискусія щодо доцільності вживання фемінітивів і науковості феміністичної лінгвістики. Ця дискусія поширилася німецькомовним світом і не вщухає дотепер. Зокрема, Гартвіг Кальверкемпер (*Hartwig Kalverkämper*) намагався підірвати аргументацію Луїзи Пуш щодо «мовного геноциду» жінок тим силогізмом, що феміністична лінгвістика не може вважатися наукою, оскільки розглядає мову під соціально-політичним кутом зору і не є достатньо об'єктивною: «*Frau PUSCH spricht wie ihre Kollegin Frau TRÖMEL-PLÖTZ von feministischer Linguistik, sogar von feministischer Wortschatzanalyse. Wer sich der Mühe unterzieht, einmal über diese Bezeichnungen nachzudenken, findet für die Linguistik darin nichts Substantielles (was natürlich nicht besagt, daß die Anliegen von Frauenbewegungen nicht ernstzunehmen und notwendig seien – aber gesellschaftspolitisch, nicht linguistisch!)*. Die Bezeichnungen liegen keinesfalls, wie Frau PUSCH 3.2 suggerieren möchte, analog zu den sog. *Bindestrich-Linguistiken* (SZEPE) wie Psycho- oder Ethno-Linguistik. Die Bezeichnung *feministische Linguistik* ist ideologisch orientiert und dadurch in der Breite der Sehweise ganz erheblich, eben feministisch, eingeschränkt. Dagegen etablieren sich *Bindestrich-Linguistiken* vom Forschungsobjekt her und entwickeln von dort her eine

eigenständige, am jeweiligen *Bindestrich-Zusatz* (Psycho-, Ethno- etc.) orientierte linguistische Methodologie» [Kalverkämper, цит. за: 10, с. 77].

Проте аргументація Гартвіга Кальвенкемпера не витримує логічного аналізу, адже якщо жінки складають рівноправну половину людства і якщо мова має в своєму арсеналі лексико-морфологічні та граматичні засоби для позначення жіночого роду, то бажання жінок бути адекватно відображеними на мовному рівні не може викликати заперечень. Що стосується критики об'єкта досліджень, то й вона виявилася безпідставною і не пройшла випробування часом, адже соціолінгвістика на сьогоднішній день зайняла повноцінне місце серед *Bindestrich-Linguistiken* – міждисциплінарних областей мовознавства, а феміністична лінгвістика отримала подальший розвиток і стала частиною більш широкого міждисциплінарного поля досліджень – гендерної лінгвістики.

Більш помірковану позицію в дискусії навколо феміністичної лінгвістики займав Герхард Штікель [18; 19], який у 1983 р. консультував Міністерство освіти федеральної землі Баден-Вюртемберг з питань формулювання назв наукових звань та спеціальностей у дипломах вищих навчальних закладів. До цього в дипломах вживалися виключно форми чоловічого роду (*Diplom-Sozialarbeiter*, *Diplom-Informatiker*, *Diplom-Bibliothekar*), що іноді викликало протест випускниць. Г. Штікель, спираючись на офіційні рекомендації І. Гюнтеродт та ін. [7], рекомендував вживати фемінітиви, однак, зауваживши: «Die geschlechtsunspezifische Verwendung von maskulinen Personenbezeichnungen ... gibt es weiterhin. Und es gibt sie nicht nur bei unbelehrbaren Männern, sondern ... auch bei vielen Frauen, selbst bei Linguistinnen, die auch in neuesten Publikationen vom Sprecher, Hörer, Schreiber, Leser, von Sprachteilhabern, Informanten oder Kommunikationspartner sprechen und schreiben und damit keineswegs nur oder auch nur vorwiegend Männer meinen. Ich erwähne das nicht schadenfroh, sondern als Argument dafür, dass dem Mangel an garantiert geschlechtsindifferenten Personenbezeichnungen im Deutschen nicht umfassend durch forcierte Verwendung von Doppelformen wie Lehrerinnen und Lehrer, Ärztinnen und Ärzte, Sprecherinnen und Sprecher abzuhelfen ist» [18; с. 167].

Луїза Пуш, навпаки, обстоювала важливість експліцитного вживання фемінітивів як лінгвістичного засобу легалізації присутності жінки у діловому та суспільному контексті мовної картини світу: «Welche der zur Wahl stehenden Strategien – Abschaffung oder Forcierung des Femininums – ist dann wohl das kleinere Übel? Ich plädiere in aller Entschiedenheit für die Forcierung, obwohl die femininen Suffixe, wie ich gezeigt habe, hochgradig diskriminierend sind. Aber die Geschichte kennt viele Fälle, in denen Termini, Kennzeichnungen und ähnliche, die ursprünglich diskriminierende Funktion hatten, *neutralisiert* oder gar zum Gütezeichen wurden» [14, с.64]. Правомірність аргументації Л. Пуш яскраво доводить приклад вживання фемінітиву *Bundeskanzlerin* у німецькій мові. Ще у 1980-х роках його висміювали не лише пересічні громадяни, але й деякі філологи, оскільки історія німецького суспільства на той час не знала подібної реалії. Однак після обрання А. Меркель на посаду очільниці федерального уряду Німеччини 2005 року цей фемінітив набув загального визнання і був проголошений «словом року». Пізніше він був

кодифікований як мовна норма. Зокрема, сучасне видання словника німецької мови Дуден містить лексему *Bundeskanzlerin*, а критерії мовного сертифікату Goethezertifikat B1 навіть включають це слово до базового словника [2; 4].

Позатим у правовому полі зміни відбуваються дещо повільніше: хоча на рівні виконавчих і дипломатичних інститутів фемінітив *Bundeskanzlerin* був рекомендованою формою звертання до пані Меркель у часи її каденції (пор. «Ratgeber für Anschriften und Adressen» Міністерства внутрішніх справ)» [2], проте це не вплинуло на текст Конституції Німеччини, де посада *Bundeskanzler*, передбачена статтями 62 і 63, вживається лише в генералізованому чоловічому роді (як і решта посад) [6]. Л. Пуш у 2021 році в етері передачі «Tagesschau» звернула увагу публіки на цю мовну гендерну асиметрію: «[Mit Bezeichnungen wie *Bundeskanzler* oder *Bundespräsident*] wird sprachlich ganz deutlich suggeriert, dass die Person im Amt ein Mann sein soll, was Frauen klar benachteiligt» [20].

Перші рекомендації щодо уникнення сексизму в німецькому мовленні були розроблені 1980 року І. Гюнтеродт, М. Геллінгер, Л. Пуш і З. Трьомель-Пльотц [7]. Цим було покладено початок нормалізації гендерно-чутливої мови – такого варіанту мововживання, де присутність жінки не маскується за допомогою іменників узагальнюючого чоловічого роду, а виражається експліцитно за допомогою фемінітивів (*Studentinnen und Studenten*) або ж, навпаки, родові ознаки нейтралізуються взагалі за допомогою альтернативних лексичних і граматичних засобів (*Studierende*). Цей напрямок недискримінаційного мовлення набув офіційного визнання як з розвитком феміністичної та гендерної лінгвістики [8; 11; 17], так і з поширенням ідеології інклюзивності та різноманіття [9]. Ключовою соціально-політичною передумовою нормалізації гендерно-чутливого мововживання стало прийняття «Закону про загальну рівність» 14 серпня 2006 року [1], який легітимізував антидискримінаційні заходи і знайшов подальше відображення у законах федеральних земель Німеччини, які регулюють вищу освіту.

На теперішній час, через 45 років після публікації першої роботи з феміністичної лінгвістики З. Трьомель-Пльотц [22], більшість університетів Німеччини вважають недискримінаційне мовлення невід'ємною частиною своєї політики та іміджу, а рекомендації щодо гендерно-чутливого мовлення можна знайти на їхніх веб-сторінках [5]. Позатим, спротив «гендеризації» мови нікуди не зник, хоча полеміка великою мірою змістилася з фемінітивів [12] до обговорення морфологічних засобів інклюзії альтернативних гендерів, наприклад, «Genderstern» (*Kolleg*innen*) і «Gender Gap» (*Kolleg_innen*) на позначення інших варіантів гендерної самоідентифікації [9; 3]. Спротив гендеризації мови чинить, зокрема, консервативне мовне товариство *Verein Deutsche Sprache e.V.*, збираючи підписи для петиції проти «гендерування» [15]. Рада з питань німецького правопису обстоює помірковані позиції, захищаючи принципи мовної економії, надаючи перевагу методу гендерної нейтралізації та відхиляючи *Genderstern* як чужорідний мові письмовий знак, який складно передати фонетично [16].

Отже, незважаючи на повільність і суперечливість процесу сенсibilізації німецькомовної спільноти до питань мовного відображення статей та інших

гендерних груп, німецька мова за останні 45 років під впливом академічної дискусії та антидискримінаційного законодавства значно зрушилося в бік фемінізації та нормативної кодифікації фемінітивів і знаходиться у пошуку новітніх інклюзивних гендерно-збалансованих мовоформ.

Список використаних джерел

1. Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz, 2006 [23.5.2022]. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/AGG/agg_gleichbehandlungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile.
2. Bär, Jochen (2023). Wort des Jahres 2005: «Bundeskanzlerin». <https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Wort-des-Jahres-2005-Bundeskanzlerin#:~:text=Nach%20l%C3%A4ngerem%20Kanzler%2DStreit%20wurde,deutsche%20Bundeskanzlerin%20gew%C3%A4hlt%20und%20vereidigt>.
3. Bender, Justus; Eppelsheim, Philip (2021). Krieg der Stern*innen: Müssen wir bald alle gendern? FAZ, 08.02.2021.
4. Duden (2023). Bundeskanzlerin. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Bundeskanzlerin>.
5. Fuhrich-Grubert, Ursula; Namberger, Verena; Sekulovic, Violetta (2021). Sprache ist vielfältig: Leitfaden der HU für geschlechtergerechte Sprache. Humboldt-Universität Berlin. <https://frauenbeauftragte.hu-berlin.de/de/informationen/geschlechtergerechte-sprache/leitfaden-geschlechtergerechte-sprache-humboldt.pdf>.
6. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (1949 [2022]). <https://www.bundestag.de/gg>.
7. Guenterodt, Ingrid; Hellinger, Marlis; Pusch, Luise; Trömel-Plötz, Senta (1980). Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs / Linguistische Berichte, Heft 69: Sprache, Geschlecht und Macht I (Hrsg. L. Pusch, S. Trömel-Plötz), S. 15-22.
8. Günthner, Susanne; Hüpper, Dagmar; Spieß, Constanze (Hrsg.) (2012). Genderlinguistik: Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität. De Gruyter.
9. Hornscheidt, Lann (2021). Sprachhaltung zeigen: Ein Argumentationsleitfaden für diskriminierungskritisches Sprechen und Schreiben. W_orten und meer.
10. Kalva, Nina (2021). Sprachwissenschaft als Territorium: Zur Konstitution von Kern und Grenzen einer Disziplin. In: Klein, Wolf P. und Staffeldt, Sven (Hrsg.) Identität, Differenz, Transfer: Zur Geschichte der Fach- und Wissenschaftssprachen. WespA – Würzburger elektronische sprachwissenschaftliche Arbeiten, Band 23. S.71-85. <https://d-nb.info/1248036832/34#page=76>.
11. Kotthoff, Helga; Nübling, Damaris (2018). Genderlinguistik: Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht. Tübingen: Narr Francke Attempto.
12. Meier-Vieracker, Simon (2019). Sprache und Diskriminierung: Dokumentation eines Seminarprojektes. TU Dresden.
13. Pusch, Luise F. (1979). Der Mensch ist ein Gewohnheitstier, doch weiter kommt man ohne ihr. In: Linguistische Berichte 63, S. 84-102.
14. Pusch, Luise F. (1984). Das Deutsche als Männersprache: Aufsätze und Glossen zur feministischen Linguistik. Frankfurt: Suhrkamp.

15. Queer.de (16.3.2023). Anti-Gender-Volksinitiative nun auch in Baden-Württemberg. https://www.queer.de/detail.php?article_id=44980.

16. Rat für deutsche Rechtschreibung (2021). Die Entwicklung und Bewertung des Themas «Geschlechtergerechte Schreibung» in der Beobachtung des Schreibgebrauchs 2018-2020 vom Rat für deutsche Rechtschreibung gebilligt am 26.03.2021. <https://www.rechtschreibrat.com/geschlechtergerechte-schreibung-empfehlungen-vom-26-03-2021/>.

17. Samel, Ingrid (1995). Einführung in die feministische Sprachwissenschaft. E. Schmidt Verlag.

18. Stickel, Gerhard (2019). Der Sprachfeminismus geht in die falsche Richtung (1998). In: Stickel, G. Linguistisches Mancherlei: Kleine Schriften aus fünfzig Jahren. Mannheim: Leibniz-Institut für deutsche Sprache. S.163-169. https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/8866/file/Stickel_Linguistische_Mancherlei_2019.pdf.

19. Stickel, Gerhard (1983): «Frau Müller ist Diplom-Bibliothekarin». Zur sprachlichen Form von Diplombegraden. In: Mitteilungen des Instituts für deutsche Sprache 9, S. 31–41.

20. Tagesschau (15.01.2021). «Grundgesetz gendern» fordert die Sprachwissenschaftlerin Luise F. Pusch. <https://www.facebook.com/tagesschau/photos/a.10151270623184407/10159340431244407/?type=3>.

21. Trömel-Plötz, Senta (1979). Frauensprache in unserer Welt der Männer (Konstanzer Universitätsreden). Konstanz: Universitätsverlag.

22. Trömel-Plötz, Senta (1997) [1978]. Linguistik und Frauensprache. – In: Sieburg, Heinz (Hrsg.): Sprache – Genus/Sexus. Frankfurt a. M.: Lang. S. 235-257.

23. Курченко Л.М. (2022). Гендер і людиноцентризм у міждисциплінарних дослідженнях комунікації // Матеріали VIII Міжнародної наукової конференції «СТРАТЕГІЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В МОВНІЙ ОСВІТІ СУЧАСНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ», 21 квітня 2022 р., КНЕУ, м. Київ.

24. Курченко Л.М. (2012). Лінгвістичне конструювання гендерних відносин влади в дискурсі: до історії та методології досліджень / Studia Linguistica. Випуск 6. С.306–313.

СТУДЕНТСЬКИЙ ВЕБІНАР

Александрова М.

студентка I курсу магістратури факультету міжнародної економіки і менеджменту
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Науковий керівник – Алейнікова М.Г.

старший викладач кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

GENERACIÓN LATINA: ROMPIENDO LOS ESTEREOTIPOS

Анотація. У статті досліджено проблему стереотипності до іспаномовних людей, які стикаються з багатьма складностями як всередині своєї країни, тобто між різними регіонами, так і при міграції на прикладі США. Проблема, порушена у статті, розкриває необхідність вивчення та пізнання інших культур задля побудови індивідуалістичного відношення один до одного. «Навішування ярликів» стало невід'ємною частиною повсякденного життя практично по всьому світу, у статті наведено рекомендації щодо покращення даної проблематики.

Ключові слова: стереотипи, мова, іспаномовний, сприйняття.

Abstract. The article outlines the problem of stereotypes towards Spanish-speaking people, who face many difficulties both within their own country, namely between different regions, and when migrating, taking the example of the USA. The problem raised in the article reveals the need to study and learn about other cultures in order to build individualistic relationships with each other. «Labeling» has become an integral part of everyday life almost all over the world, the article provides recommendations for improving the above mentioned problem.

Key words: stereotypes, language, Spanish-speaking, perception.

Abstract. En el artículo se plantea el problema de los estereotipos contra los hispanohablantes, que se enfrentan con muchas dificultades tanto dentro de su propio país, entre diferentes regiones, como durante la migración al otro país, por ejemplo a los EE.UU. El problema revela la necesidad de aprender y el intento de entender diferentes culturas para construir relaciones individualizadas uno a otro. «Etiquetar» se hizo un elemento esencial en nuestra vida cotidiana casi por todo el mundo, en el artículo hay recomendaciones y consejos para mejorar el problema mencionado.

Palabras clave: estereotipos, lengua, hispanohablantes, percepción.

¿Qué lengua es una de las más habladas en el mundo? Hay muchas investigaciones y entrevistas para comprobarlo, pero sin lugar a dudas español es una de ellas. Según la encuesta de una de las plataformas más usadas para aprender diferentes idiomas en línea, el español se ha confirmado como la segunda lengua en el mundo entre los hablantes nativos (la primera es chino) y la cuarta entre los hablantes totales en el mundo (con 548 millones de hablantes) [1]. Como se nos muestra, la influencia hispánica es muy fuerte por todo el mundo, especialmente gracias a su papel histórico y cultural.

Los Estados Unidos (EE.UU.) es un país donde viven muchos hispanohablantes. En 2019 la población de hispanos fue el 18,5%, las previsiones para el año 2060 son casi 28% de habitantes [2]. Debido a la cercanía de América Latina mudarse a los EE.UU. aparentemente no es muy complicado, también hay muchísimos programas de migración: ayuda en asimilación, en encontrar vivienda o trabajo etc. Pero, a pesar de esta ayuda en muchos casos la vida cotidiana no se vuelve en tal «American dream». Cada año diferentes organizaciones mundiales publican las encuestas donde podemos encontrar la

información sobre cómo luchan contra la discriminación racial o de género. Y yo digo con absoluta certeza que sí, luchan, pero en el mundo hay tantos estereotipos y discriminaciones como el agua en el mar.

El racismo es la actitud o comportamiento por el cual una persona siente que su raza es superior al resto [3]. Es un comportamiento que está impulsando a algunas personas sentirse mejores que otras razas. Hace algún tiempo las políticas de inmigración de Donald Trump han provocado muchas críticas por la construcción de un muro entre México y los Estados Unidos para evitar la entrada de mexicanos al país. Para estas personas, El Muro (The Wall) no es motivo de risa, sino la representación de la violencia que sufren cada día. Como consecuencia, se crean los estereotipos: gánsters, traficantes de drogas y madres jóvenes solteras, desempleados y vagos.

¿Eres español? o ¿Hablas mexicano? – son preguntas muy comunes en los EE.UU. Es muy frustrante que hasta ahora mucha gente no tenga claro que todos los hispanohablantes no son del mismo lugar. La percepción común es que todos los hispanos son del mismo lugar y tienen la misma cultura. La palabra hispano describe a las personas procedentes o descendientes de países donde se habla español, incluidos los españoles y los 20 países de América Latina que formaron parte del antiguo imperio español [4]. Latino se refiere a los países de la región latinoamericana de América del Sur, que incluye Brasil (un país no hispanohablante). Me refiero a este estereotipo porque la lengua, las tradiciones, geografías y culturas no son todas iguales y deben respetarse. A veces se oye que todos los hispanos son de piel morena. En los países latinos hay una rica mezcla de razas de otros continentes donde se encuentran blancos, negros, morenos y todo lo que hay en el mundo.

Como el país generador, España no está libre de estereotipos tampoco. Dentro de España, entre diferentes regiones hay percepciones sobre cómo denominar al vecino de al lado. Casi toda la gente (en la mayoría) tiende a etiquetarse mutuamente. España no es excepción de esta regla especialmente debido a 17 regiones autónomas. Por ejemplo, entre ellos (según los estudios en 1994) [5]:

- Las Islas Canarias: divertidos, se divierten mucho y son un poco perezosos.
- Andalucía: divertidos, fiesteros, un poco perezosos y hablan mucho.
- Valencia: divertidos, orgullosos y fiesteros.
- Castilla y León: serios, sencillos y conservadores.
- Madrid: gente engreída.
- Cataluña: quieren ser independientes y no quieren gastar nada.
- Asturias: son muy nacionalistas y beben mucho.
- El País Vasco: todos quieren ser independientes y son brutos, bestias, animales.
- La Rioja: beben demasiado.

Por suerte, muchos países en el mundo en la esfera educativa hoy implementan cursos y clases para conocernos con la cultura y los aspectos de vida y peculiaridades de la cultura nacional en América Latina y España. Casi siempre los estereotipos se provocan por la falta de educación general en las escuelas y universidades, falta de pensamiento crítico, curiosidad y ganas de entender y aprender que nosotros no somos iguales. El respeto y la tolerancia son las primeras cosas que hay que enseñar y desarrollar. Nuestra

vida cotidiana está llena de estereotipos, pero recordar que no todos los latinos hablan español o mexicano no es muy difícil (en Brasil se habla portugués).

Referencias

1. James Lane. The 10 most spoken languages in the world. / Babbel Magazine. // URL: <https://www.babbel.com/en/magazine/the-10-most-spoken-languages-in-the-world>.
2. Iman Ghosh. Visualizing the U.S. Population by Race. // URL: <https://www.visualcapitalist.com/visualizing-u-s-population-by-race/>.
3. Sonia Fernandez. Shattering Stereotypes. // URL: <https://www.news.ucsb.edu/2014/014320/shattering-stereotypes>.
4. Estereotipos hispanos que hay que evitar. // URL: <https://www.crowley.com/news-and-media/blog/4-estereotipos-hispanos-que-hay-que-evitar/>.
5. David Peter. What are the stereotypes for the different regions of Spain. // URL: <https://yourspanishguide.com/sin-categorizar/what-are-the-stereotypes-for-the-different-regions-of-spain/>.

Fischer C.

Caen University Graduate
Normandy, France

LA DEMOCRATIE, UNE PARTIE DE LA CULTURE FRANÇAIS MAIS QUI LUTTE AUJOURD'HUI

Résumé. *Le présent article traite de l'importance de la démocratie française ce qu'elle représente pour le peuple français et de la façon dont elle commence lentement à s'effondrer. Il contient une brève présentation de la manière dont les institutions politiques françaises telles que le Sénat et l'assemblée nationale luttent pour communiquer avec le gouvernement et comment la population réagissent à cela.*

Mots clés: *démocratie, constitution, article 49.3, grève, manifestation, hémicycle, lutte sociale.*

Énoncé du problème: La démocratie française est née dans la douleur en 1848. Le peuple français a dû lutter contre bien plus d'un fois pour que la démocratie s'installe de manière durable en 1875 avec la création des lois constitutionnelles fondatrice de la Troisième République. La démocratie française a toujours été enviée ou imitée par certains pays étrangers, mais peut-on encore prendre celle-ci en exemple alors que notre démocratie est au plus mal?

Depuis quelques années maintenant, les citoyens français ont de plus en plus de mal à avoir confiance en leur représentants politiques et à leurs manières de diriger le pays qui amène les français à se demander si la démocratie actuelle est encore d'actualité et aussi efficace.

Analyses des recherches et publications récentes: Selon les recherches de Michael Becher et Sylvain Brouard sur la popularité des Premier ministre, ils soutiennent que «le recours au 49.3 détériore significativement l'évaluation par les citoyens du fonctionnement de la démocratie». L'étude de Dorian Drueil analyse l'évolution du rapport des Français aux élus et à la démocratie. D'après les résultats, 67% des Français déclarent que le système démocratique français fonctionne mal et que leurs idées ne sont pas suffisamment représentées contre 33% qui estiment être satisfait de la démocratie

actuelle en 2022.

Objectif de la recherche: Le but de cet article est de mettre en évidence que la démocratie française de nos jours est de plus en plus mise à mal par nos dirigeants politiques qui n'écourent plus leur peuple depuis une dizaine d'années.

Principaux résultats: Jamais la démocratie française n'a été autant bafouée que depuis le dernier quinquennat du président Macron. L'utilisation de l'article 49 alinéa 3 de la constitution de la part du gouvernement à répétition prouve que le dialogue est rompu entre les dirigeants et la population.

Cet article de la constitution permet au gouvernement ne disposant pas de majorité absolue à l'Assemblée nationale, de « passer en force » et d'adopter directement un texte de loi sans avoir eu recours au vote. Bien que cet article soit inscrit dans la constitution, nombreux sont ceux qui le juge contraire à la démocratie. Son utilisation renforce le pouvoir exécutif du gouvernement en place et ne permet pas le débat au parlement. C'est une forme de censure que l'assemblée nationale ne veut pas voir dans l'hémicycle, que ce soit les opposants ou la majorité présidentielle. *«Ce qui est très dangereux, c'est qu'en utilisant le 49-3 et tous les autres articles qui ont entravé le Parlement, Macron a mis en évidence le fait que les formes classiques de la démocratie ne fonctionnent plus»*. – députée de La France insoumise (LFI) Mathilde Panot, 16 mars 2023, jour symbolique pour la France, c'est la centième fois que l'article 49.3 est utilisé au cours de la Cinquième République, et le onzième utilisé par le gouvernement Macron. Dehors, la colère gronde 67% de la population sont très largement opposé à cette réforme. Les manifestations et les grèves continues depuis que le projet de loi sur la réforme des retraites est entré dans l'hémicycle. Mais le gouvernement ne semble pas entendre cette colère. Depuis le premier jour des débats, le gouvernement refuse toutes négociations avec les partenaires sociaux (syndicats) pour trouver un accord. Finalement cette réforme qui a fait soulever le pays pendant quelques mois et qui continue à faire débat, a prouvé que la démocratie ne fonctionne pas correctement. Selon l'enquête IPSOS sur les fractures française, deux tiers sont convaincus de ce dysfonctionnement et 79% des personnes interrogées estiment qu'il faudrait un pouvoir beaucoup plus autoritaire en France. En parallèle, 37% de la population voudrait pouvoir participer directement à la vie politique afin de se faire entendre grâce à des referendums ou à des assemblées citoyennes.

Conclusion. La dégradation des relations entre les représentants politiques et les citoyens français est une des raisons de la fragilisation de la démocratie aujourd'hui. Pour une majorité des Français, «la plupart des hommes et des femmes politiques sont corrompus (57% sont d'accord avec cette affirmation), le personnel politique agit principalement pour ses intérêts propres au détriment de l'intérêt des Français (71% sont d'accord avec cette affirmation)». Les mesures prises par les différents gouvernement ces dernières années ont amené à l'augmentation du taux de d'abstention aux élections présidentielles. Ce taux continu de croître, il était de 19,65% en 2012, 25,44% en 2017 et de 28,01% en 2022. Ces chiffres en disent long sur état de santé de la démocratie en France.

Références

1. Sylvain Brouard, https://www.lemonde.fr/idees/article/2023/03/18/reforme-des-retraites-l-effet-negatif-du-49-3-est-loin-d-etre-anecdotique_6166013_3232.html

2. Mathieu Dejean, Jérôme Hourdeaux <https://www.mediapart.fr/journal/politique/180323/apres-l-annonce-du-49-3-sur-les-retraites-le-mouvement-se-radicalise-la-police-brutalise>
3. Nicolas Mathieu <https://www.mediapart.fr/journal/france/180323/savez-vous-quelle-reserve-de-rage-vous-venez-de-liberer>
4. Ilyes Ramdani <https://www.mediapart.fr/journal/politique/170323/charles-de-courson-ce-qui-est-certain-c-est-que-ce-gouvernement-ne-pourra-plus-gouverner>
5. Claire Gatinois https://www.lemonde.fr/politique/article/2023/03/17/le-49-3-passe-mal-aupres-d-une-partie-de-la-majorite-macroniste_6165963_823448.html
6. Romain Imbach, Romain Geoffroy https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2023/03/17/comment-fonctionne-l-article-49-3-utilise-pour-la-onzieme-fois-par-elisabeth-borne_6146430_4355771.html
7. Michael Becher, Sylvain Brouard: Executive accountability beyond outcomes: experimental evidence on public evaluations of powerful prime minister - American journal of political science.
8. Dorian Dreuil, Fondation Jean Jaure: La démocratie: le menace fantôme; <https://www.jean-jaures.org/publication/democratie-la-menace-fantome/>
9. Institut national de la statistique et des études économiques: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/6658145#onglet-2>
10. Ipsos | FRACTURES FRANÇAISES: Vague 10 – Ipsos/Sopra Steria pour Le Monde, la Fondation Jean Jaurès et le Cevipof
11. Antoine Bristielle, Fondation Jean Jaures: La réforme des retraites et ses implications pour la démocratie française; <https://www.jean-jaures.org/publication/la-reforme-des-retraites-et-ses-implications-pour-la-democratie-francaise/>

Йонич О.О.

студентка факультету української та іноземної філології

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Науковий керівник – Сирко І.М.

кандидат філологічних наук, доцент

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ЦИТАТНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ІНТЕЛЕКТУАЛІЗАЦІЇ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ РІЧАРДА ВІЛБЕРА

Анотація. У статті розглянуто прийом цитатності як один із шляхів інтелектуалізації художньої літератури. Акцентовано, що цитатність є невід'ємним конструктивним началом поетики Р. Вілбера. Доведено, що за допомогою цитат (адаптації раніше використовуваних в літературі тем, мотивів, образів) автор вибудовує широке інтертекстуальне полотно, створює емоційну й інтелектуальну атмосферу творів. З'ясовано, що цитати в поезії Р. Вілбера виводять його індивідуальну творчість у широкий культурний контекст.

Ключові слова: цитатність, поезія, поетика, інтелектуалізація літератури, культурний контекст.

Abstract. The article deals with the method of citation as one of the ways of intellectualization of literature. It is emphasized that citation is an integral constructive principle of R. Wilber's poetics. It has been proven that with the help of citation (adaptation of previously used themes, motifs, images) the author builds a wide intertextual canvas, creates an emotional and intellectual atmosphere of the works.

It has been found out that the citation in R. Wilber's poetry brings his individual work into a broad cultural context.

Key words: citation, poetry, poetics, intellectualization of literature, cultural context.

Постановка проблеми дослідження. 1950-1970-ті рр. XX століття в історії американської поезії характеризуються як час виникнення нових поетичних напрямків, інтенсивних художніх шукань і сміливих естетичних рішень. Не випадково вчені називають цей період «надзвичайно барвистим калейдоскопом шкіл» [2, с. 130]. Одним із найяскравіших представників американської поезії цього часу є Річард Вілбер. Упродовж свого творчого шляху цей автор віддавав перевагу класичному типові віршування. Більшість його творів написані в метричній формі, в них наявна рима. При цьому метрика Р. Вілбера гнучка та здатна до варіювання. З емоційного погляду його поезія є дуже виразною, у віршах простежується динаміка й драматизм.

У зарубіжному літературознавстві творчість Р. Вілбера неодноразово була предметом висвітлення у працях таких учених, як R. Boyers, W. Butts, A. Hecht, M. McLuhan. У вітчизняному літературознавстві її вивчали Н. Висоцька, К. Верещак, О. Єрко, В. Шпак та ін. Учені високо оцінюють поетичні твори Р. Вілбера, адже вони привертають увагу своєю «бездоганною логікою художнього мислення та вивіреністю кожного образу» [4, с. 125].

Виклад основного матеріалу. Одним із шляхів інтелектуалізації літератури є широке використання прийому цитатності – в індивідуальній поезії Р. Вілбера він стає невід'ємним конструктивним началом. За допомогою цитат (у широкому розумінні як адаптація раніше використовуваних в літературі тем, мотивів, образів, зворотів і т.ін.) автор вибудовує широке інтертекстуальне полотно, створює емоційну й інтелектуальну атмосферу творів, надає своїм текстам культурної поліфонічності звучання.

Цитати, ремінісценції у творах Р. Вілбера часто виконують образотворчу функцію. Крім того, вони виводять індивідуальну творчість у широкий культурний контекст, що зумовлює зміну жанрових систем і є одним із найважливіших факторів літературної еволюції.

Цитатність складає основу вірша *The Fourth of July*. Вона передбачає наявність у читача певної наукової компетенції. У цьому вірші поет об'єднує різні за дискурсом походження цитати – з літератури (*Аліса в Задзеркаллі*) та історії (*облога Віксберга*). На початку твору зображено пікнік, під час якого Л. Керролл вперше розповів маленьким слухачам історію дівчинки Аліси. У примітках до вірша автор вказує на конкретну дату цієї події – 4 липня 1862 р. При цьому він метонімічно вводить ремінісценцію, називаючи справжнє ім'я письменника, відомого під псевдонімом Льюїс Керролл – містер Доджсон.

Друга строфа розкриває план облоги Віксберга, яка завершилася капітуляцією міста 4 липня 1863 р. Таким чином, на основі збігу дати здійснюється зіставлення культурної та історичної події. На тлі хронологічних паралелей між першою і другою частинами виділяються контрастні елементи образів: ідилія англійського пейзажу та войовнича атмосфера облоги, імпровізована історія Аліси і скрупульозно розроблений стратегічний план. Іншими словами, можна говорити

про те, що Р. Вілбер певним чином протиставляє історію (реальна подія – облога Віксберга) та фікцію (вигадана історія Аліси), або ж дійсність (раціональне) й уяву (ірраціональне). Література (ширше – мистецтво) в інтерпретації Р. Вілбера представляє нераціональну концепцію світу, який не піддається логічному осмисленню.

У четвертій частині вірша поет розглядає взаємовплив мови і досвіду й висловлює свої міркування у формі каламбуру. У творі Л. Керролла Аліса радше відчула, ніж згадала, що назва дерева, в тіні якого вона сховалася, починається на літеру *l* (*linden*). Саме від цього слова походить ім'я видатного ботаніка XVIII століття Чарльза Ліннея, який через важку травму втратив пам'ять. Р. Вілбер зображає Ліннея в алегоричному образі дерева: в тіні власної крони воно ховає тварин і рослини, назви яких забуло.

Наведені у вірші факти й імена можуть видатися не пов'язаними з контекстом, але насправді вони не є випадковими і спрямовані на розкриття прихованої метафори. Навіть капітуляція Віксберга виявляє асоціативний зв'язок із сучасністю, адже символізує перший крок у боротьбі за громадянські права. Наприкінці твору автор згадує про День Незалежності, який в Америці святкують 4 липня: *And honor to these states, / Which come to see that black men too are men, / Beginning, after troubled sleep, debates, / Great bloodshed, and a century's delay / To mean what once we said upon this day* [6, с. 70].

Інтелектуалізм творчості Р. Вілбера забезпечують апеляції не тільки до інших пластів, творів літератури, але й звернення до інших жанрів мистецтва, наприклад, живопису – саме в такій спробі синтезу різних видів мистецтва полягає новаторство *університетської* поезії, чільним представником якої був Р. Вілбер.

Вірш *A Hole in the Floor* присвячений бельгійському художникові Рене Магритту. Важливим досягненням останнього у царині сюрреалізму є розмежування слова і зображення: «Магритт ізолює об'єкт і малює його так, ніби найвний художник вирішив спробувати свої сили в реалізмі» [5, с. 69]. Це твердження може стосуватися й цитованого вірша Р. Вілбера, у якому він змальовує відому за картиною Магритта дірку в підлозі й проектує міський пейзаж під дощаною підлогою так само, як на полотні художника, де безконечна дорога нагадує за формою спіраль. У вірші автор обмежується лише описом картини, перетворюючи в такий спосіб художнє полотно у вербальне. При цьому він вміло передає техніку написання картини, викликаючи у читача ті самі емоції, що й оригінальне полотно.

Поетичний твір *Five Women Bathing in Moonlight* своєю образністю перегукується з полотнами Пікассо. Тут спостерігаємо характерне розчинення образів купальниць в абстрактну форму і далі – в колір. Вода й берег при цьому зливаються в єдине ціле, жінки перетворюються в русалок, їх волосся – у водорості. Згодом їх мова стає мелодією, в якій неможливо розрізнити слова. А потім і вони цілковито зливаються з пейзажем, стають його частиною.

У поезії Р. Вілбера спостерігаємо цікаве поєднання теми мистецтва (музики, живопису) з ностальгійними спогадами дитинства. На таких автобіографічних деталях вибудовується художня система вірша *My Father Paints Summer*. У ньому

автор ділиться спогадами про літній відпочинок на морському узбережжі: курортники скаржаться на дощ, який примушує їх нудитися в готельних кімнатах, а його батько в одній із таких кімнат малює літо – таке, яким він хотів би його бачити. Це літо на картині – протилежність до дощової погоди. Через контраст образів (*luxuriant Sahara* на полотні й тьмяної жарівки *artificial light* в кімнаті) поет підводить читача до висновку, що в мистецтві співіснують два полюси: реальне та ідеальне. Однак мистецтво не тільки дзеркально відбиває реальність, але й вносить у реальне елемент уяви. Саме тому художникові з вірша Р. Вілбера вдається перехитрувати реальність і впіймати невловиме – час: *Caught Summer is always an imagined time. / Time gave it, yes, but time out of any mind. / There must be prime / In the heart to beget that season, / To reach past rain and find / Riding the palest days / Its perfect blaze* [6, с. 363]. Вислів *time out of mind* Р. Вілбер вдало поширює займенником *any*, узагальнюючи цим картину літа, намалювати чи просто уявити яку міг би будь-хто.

У вірші *A Song* автор згадує про свої дитячі враження від опери Дж. Верді *Фальстаф*. Оперна арія перемежується із спогадами поета про зимовий пейзаж Нової Англії – так Р. Вілбер поєднує в одному контексті фольклорні мотиви зі зразками світового мистецтва. Переповнені балкони залу опери у вірші протиставлені образів дитини, яка почувається самотньою в оточенні велелюдної публіки. Її маленьке серце відгукується на біль і страждання, почуті у співі: *Desperate, gentle, every phrase declines / As fruit to groundward weighs, / As all things seek their shadows, yearn / Yearn and fall* [6, с. 357]. Хлопчик усвідомлює, що дозрівання – це останній етап життя плоду, він глибоко вражений цим відкриттям і відмовляється визнати смерть неминучою.

Лірико-філософське осмислення спогадів дитинства у поетичній системі Р. Вілбера має ряд особливостей. Це і наївна довірливість та свіжість дитячого світовідчуття, й органічна моральність оцінок у поєднанні з дитячим максималізмом, категоричністю та щирістю, і несвідома, але сильна потреба опиратися на перші життєві уроки, що вже само по собі передбачає осмислення їх у новому вимірі.

Висновки. Прийом цитатності є одним із шляхів інтелектуалізації літератури. Він стає невід’ємним конструктивним началом поезики Р. Вілбера. За допомогою цитат (адаптації раніше використовуваних в літературі тем, мотивів, образів тощо) автор вибудовує широке інтертекстуальне полотно, створює емоційну й інтелектуальну атмосферу творів. Цитати в поезії Р. Вілбера виводять його індивідуальну творчість у широкий культурний контекст, що є одним із найважливіших факторів літературної еволюції.

Список використаних джерел

1. Верещак К.І. Стилiстичнi особливостi поезiї Р. Вiлбера / К. І. Верещак // Фiлологiчнi науки. Збiрник наукових праць / Упорядник О. І. Панченко. – Днiпро: Акцент ПП, 2017. – С. 7-10.
2. Висоцька Н. Лiтература США та iдеї мультикультуралiзму / Н. Висоцька // Вiкно в свiт. – 1999. – №5. – С. 122-132.

3. Єрко О.К. Своєрідність поетичного стилю Річарда Уїлбера // Матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Проблеми сучасної англо-американської філології. Лінгвістичні та літературознавчі аспекти». – Черкаси, 1998. – С. 13-14.
4. Butts W. Conversations with Richard Wilbur. – Jackson: University Press of Mississippi, 2009. – 287 p.
5. Hecht A. Richard Wilbur: A Poet called to Praise // Dialogue. –1999. – №85. – P. 64-70.
6. Wilbur R.P. New and Collected Poems. Harvest book / R. P. Wilbur. – Harcourt Brace Jovanovich, 2016. – 393 p.

Iryna Kozak

5th-year student, Faculty of Linguistics

Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute

LINGUOCULTURAL PECULARITIES OF TRANSLATING POLITICALLY CORRECT LEXICAL UNITS IN THE ENGLISH MEDIA TEXTS

In the modern world, globalization processes affect the development of society. It is difficult to imagine our lives without social media and the constant consumption of information. Due to the growing democratic sentiments, there is a need to resolve conflicting situations, which arise from differences in political, religious, and cultural views. All these become a catalyst for the emergence of the phenomenon of political correctness.

This phenomenon has been studied by sociologists, linguists, and political scientists for decades. It originated in the early 80s in the US as a tool for communicative avoidance of conflict escalation. Its widespread adoption occurred mainly through mass media. Political correctness is a phenomenon in which the dominant role is played by linguistic and cultural-behavioral aspects. The linguistic aspect of political correctness manifests itself in the search for new means of linguistic expression and the correction of language codes [4]. As the result it has become the subject of research of foreign scholars such as D. Adler, D. D'Souza, D. Ravitch, and others. Among Ukrainian linguists who have studied the concept of political correctness in the English media discourse, works of S. Alexenko, V. Karaban, Yu. Kolyadich, I. Khotsyanivska, H. Matsiuk, and O. Nekhaenko are worth mentioning. The relevance of our research lies in the fact that today we can observe significant changes in political discourse and issues of political correctness are also dramatically changing with the help of media.

We consume content every day, and depending on who creates it and for what purpose, it will shape our positive or negative perception of the reality in which we live. In any developed country in the world, the media serves the function of shaping public opinion about a particular event or phenomenon using various linguistic means. This should contribute to improving intercultural relations and communication, reducing the risks of social tensions. The use of politically correct language in media discourse helps to establish a positive communicative environment, build trust, and promote mutual understanding between different social groups [1]. Therefore, it is important to study this phenomenon in the context of intercultural communication.

Among the means of transforming offensive language into politically correct language, there are certain morphological, syntactical, and lexical changes. Morphological changes are observed, where the structure or form of the word is altered. For example, in the English texts, *man* is often replaced with *person* (*policeman* – *police officer*). On the syntactic level, it refers to nouns and pronouns mostly, *they* is used instead of *he/she*. The most widespread political correctness is on the lexical level, where euphemisms are used to refer to offensive words.

The problem identified in this research is that the work of a Ukrainian translator is challenging because certain English units of politically correct language are atypical for the Ukrainian-speaking community, and there are no exact equivalents. The impact of political correctness on translation is primarily determined by its alignment with the social norms underlying the source and target texts. When these norms are divergent, it can be challenging to effectively convey politically correct concepts, particularly in sensitive texts [5].

The most common translation methods are either calque or descriptive lexical translation transformations. V. Karaban identifies among lexical transformations, such as specification (*lack of ethnic minorities at the BBC* – *нестача представників національних меншин на Би-Би-Сі*), generalization (*of mature years* – *у зрілому віці*), addition (*person with Down syndrome* – *людина, що страждає хворобою Дауна*), deletion of a word (*full-figured* – *повний*), or replacement of a part of the word (*garbage collector* – *збирач сміття*) [2].

It should be noted that currently, Ukrainian media operates under the conditions of war. Ukrainian society is more concerned than ever about the attitudes of foreign partners, and through the English mass media, we have the opportunity to obtain a basic understanding of the consequences of this war. In the context of the full-scale war that Russia, as a state terrorist, initiated, Ukraine is constantly featured in the English media.

However, the use of politically correct language has two aspects: positive and negative. On the one hand, euphemisms are used trying not to harm people who have suffered from the war and reduce psychological pressure. However, on the other hand, ambiguity is often concealed behind these politically correct lexical units, and we can observe how things are often veiled to avoid putting the speaker in an awkward position. For example, when the well-known foreign media replace the term *war* with a *crisis*, *conflict*, or *military operation*.

Politically correct terms always have a softening effect and are used to avoid aspects of reality that are unacceptable to the recipient, such as war and violence. For example, for a long time, *The Washington Post* replaced the word *war* with the politically correct term *conflict*. Although the meaning is understandable and the term *conflict* is also used to refer to *armed combat*, the meaning of the word *war* is more categorical, so by safeguarding their readers, the media distorts reality. Therefore, the consequences of incorrectly using politically correct lexical units or their translations can be the formation of a double-edged public opinion, and deception by the government and the media, and this clearly negatively affects communication effectiveness.

It can be argued that there is a need for new approaches to translating modern English media texts. We have the opportunity to observe the formation and development of new

aspects of political discourse, such as global support for a warring state, and the coverage and defense of truth on the global political stage. Nowadays new aspects arise. People are beginning to pay attention to the individual, the person and their feelings, and the society that has faced war. And this tolerance expands the boundaries of understanding what political correctness is and its specific expression in language.

References

1. Alexenko, S.F. (2019). Political correctness in English-language media discourse as a means of implementing cooperative communicative strategy. *Bulletin of Zaporizhzhia National University. Philological Sciences*, (2), 93-100.
2. Karaban, V. & Meys, D. (2003). *Theory and practice of translation from Ukrainian into English. Textbook-guide for students of higher educational institutions*. Vinnytsia, Ukraine: Nova Knyha.
3. Karaban, V.I. & Rudnytska, N. M. (2016). Political correctness in Ukrainian-English translation: The use of gender-neutral words. *Style and Translation*, 1, 211-219. DOI: http://nbuv.gov.ua/UJRN/stt_2016_1_15.
4. Kolyadych, Y.V. & Khotsyanivska, I. V. (2020). Political correctness in the modern linguistic space. *Modern researches in philological science: Collective monograph*. Riga: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 153-169. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-37-2/10>.
5. Ryzhkova, S.V. (2015). Political correctness as the basic element of the communicational sphere of the English language (on the material of American publicist texts). *Scientific Notes of Ostroh Academy National University. Series: Philology*, 52, 24-26. DOI: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2015_52_10.
6. Crystal, D. (2000). *Words on Words: Quotations about Language and Languages*. University of Chicago Press.

Малик Т.В.

студентка факультету української та іноземної філології

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Науковий керівник – Сирко І.М.

кандидат філологічних наук, доцент

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ПОСТМОДЕРНІЗМ ЯК ЛІТЕРАТУРНА ТЕЧІЯ ТА ІНДИВІДУАЛЬНИЙ МЕТОД ТВОРЧОСТІ ДЖОНА БАРТА

Анотація. У роботі розглянуто особливості постмодернізму як літературного напрямку. Розглянуто специфіку творчості відомого американського постмодерніста Джона Барта. Окреслено індивідуальний метод творчості письменника. Акцентовано, що Джон Барт збагатив та удосконалив постмодерністську концепцію, увів нові поняття у літературу, а також вивів жанр американського оповідання на якісно новий рівень.

Ключові слова: література, літературний напрям, Джон Барт, постмодернізм, індивідуальний метод творчості.

Abstract. The article examines the peculiarities of postmodernism as a literary trend. The specific features of the creative work of the famous American postmodernist John Barth have been considered.

The individual creative method of the writer has been outlined. It has been emphasized that John Barth enriched and improved the postmodern concept, introduced new concepts into literature, and also brought the genre of the American short story to a qualitatively new level.

Key words: literature, literary trend, John Barth, postmodernism, individual creative method.

Постановка проблеми дослідження. Разом із науковим поступом сьогодні відбувається стрімкий розвиток як вітчизняної, так і зарубіжної літератури. Виникає потреба вивчення літературних творів та ознайомлення із творчістю численних письменників. Важливу роль відіграє дослідження нових літературних напрямків. Дискусії про постмодернізм як особливе явище культурної ситуації другої половини ХХ століття ведуться здавна, однак як цілісний феномен сучасного мистецтва він почав розглядатися західними теоретиками лише на початку 1980-х років. Саме тоді було здійснено спробу об'єднати в єдине ціле розрізнені явища та течії у духовній культурі останніх десятиріч, котрі визначалися як постмодерністські. У зв'язку з цим виникла необхідність створення єдиної методологічної бази системи аналізу, оскільки постмодернізм претендував на вираження загальної теорії мистецтва, на формування особливої ментальності, постмодерністської чуттєвості і, таким чином, на вияви не лише у літературі, а й в усіх сферах людської діяльності: соціології, науці, філософії, економіці, політиці і т.д. Дослідження критиків, що вивчають постмодерністське мистецтво (Н. Висоцька, Т. Денисова, М. Коваль, І. Хассан, Р. Тимчук та ін.), охоплюють широкий спектр позицій: від більш категоричних тверджень про всеохопність постмодерністського світосприйняття до беззаперечного права на існування постмодернізму як нового напрямку. Щодо літератури, то тут точки зору критиків далекі від однотайності. Неузгодженість їх позицій викликана, в основному, неприйняттям еклектичного характеру постмодернізму та синтезом у ньому елементів високого і низького мистецтва.

Практично у кожному дослідженні з історії сучасної американської літератури згадується творчість Джона Барта як однієї з найяскравіших постатей американського постмодернізму. Його рання творчість трактується і вітчизняними, і зарубіжними літературознавцями як один з виявів літератури «чорного гумору». Саме з такої точки зору творчість цього письменника, а також інших його сучасників розглядається Т. Денисовою, Т. Морозовою, Р. Воллесом, Дж. Тілтоном, М. Шульцом та іншими ученими. Вони акцентують увагу на особливостях світогляду «чорних гумористів» як такого, що трактує життя як безконечний лабіринт, як щось множинне, калейдоскопічне та неієрархічне. Таке світобачення передбачає відмінні від традиційних форми вираження. Завдання літератури «чорного гумору» полягає у створенні саморефлексивної літератури, яка передає не лише особливості метафізичної реальності, а й багатозначність і плюралістичність сучасного світу, розмитість меж між реальністю та фікцією.

Актуальність теми дослідження зумовлена з одного боку постійним інтересом критиків та літературознавців до одного з найвизначніших явищ американської літератури ХХ століття – постмодернізму, а з іншого – відсутністю надійно апробованої методики аналізу художніх особливостей постмодерністських творів.

Звідси і виникає потреба вивчення творів цього літературного періоду та ознайомлення із творчим методом їх авторів.

Виклад основного матеріалу. 1950-1960-ті роки в американській літературі слушно вважають періодом, коли відбувається процес інтенсивного переосмислення так званого «канону», який сформувався до цього часу в її модерністській і традиційно-реалістичній складових. Провідною тенденцією для письменників цього періоду стає тяга до осмислення вічних проблем буття, активне використання елементів умовності та символічного висловлювання (наприклад, «Притча» Вільяма Фолкнера; «Старий і море» Ернеста Хемінгуея; «На схід від раю» Джона Стейнбека та ін.).

Даючи визначення постмодернізму в літературі, літературознавці відзначають: «Новітня західна культурологія не знає поняття більш модного, й більш але суперечливого, ніж постмодернізм» [2, с. 20]. Одні вважають, що виник він у повоєнній Європі, у пошуках популярності перекинувся у США. Інші впевнені, що це феномен суто американський.

Розмаїття і суперечливість трактувань постмодернізму спричинені тим, що він означає коло явищ, які спонтанно виникають у різних національних культурах, а отже значно відрізняються одне від одного, але скрізь знаменують собою новий тип ставлення до світу. Учені характеризують його таким чином: «Культурна свідомість будь-якої доби ніколи не дається у вигляді абсолютно ясної системи ідей. Але навряд чи вона дається у повній ясності і тим, хто засумнівався у його очевидності, філософам і культурологам, критикам власної сучасності: намагаючись пояснити механізми функціонування сучасного культурного підсвідомого, вони лише доповнюють новими барвами міф своєї доби – ту сукупність уявлень, яка здається очевидною, але не дає прояснити свої основи. Так, руками вчених епоха створює міф власного самопояснення – і чим примарніша, химерніша епоха, тим фантастичнішим є цей міф» [5, с. 120]. Таким чином постмодернізм виявляє себе як система уявлень, що критично налаштована сама до себе і не припускає, або ж прагне не припустити остаточності та безсумнівності власних трактувань.

Розглядаючи постмодернізм як стильову течію, слід згадати про появу на літературній арені наприкінці 60-х років нової літературної школи, що отримала назву «Школа чорного гумору». До цієї школи дослідники зазвичай зараховують Джона Барта, Джона Хоукса, Томаса Пінчона, Дональда Бартелма та ін. Практично кожен твір цих письменників-постмодерністів – це не просто текст, це історія, обрамлена коментарями, міркуваннями, звертаннями до читача, численними рефлексіями, згадками з минулого і зазираннями у майбутнє. Вчені-літературознавці зараховують їх до головних ознак постмодернізму.

В контексті детального розгляду особливостей американської постмодерністської літератури на особливу увагу заслуговує постать Джона Барта, яка доволі епізодично потрапляє в поле зору вітчизняних та зарубіжних літературознавців. Барт належить до так званого «неонового покоління», або покоління 30-х років. Захоплення музикою, потяг до аранжування він переніс на літературу і майстерно втілює як письменник. «На краще чи на гірше, – зазначив

Джон Барт в одному зі своїх інтерв'ю, – моя кар'єра романіста склалася як аранжувальника. Моїй уяві найкомфортніше в старих літературних умовах: чи то в епістолярному романі, чи у класичному міфі є, так би мовити, мелодія, яку я переоркестровую для власної мети» [8, с. 490].

Барт вийшов на авансцену, дебютувавши романом «Плавуча опера». Тут на повну силу зазвучав бартівський нігілізм – абсурдним зображено все, а вижити можливо лише визнавши цей абсурд. Це спостереження є також точним стосовно такого бартівського твору як «Кінець шляху», тема якого – протистояння людини і системи – стає однією з чільних та апробується на різних рівнях.

Свої погляди на стан тогочасної літератури Джон Барт виклав у своїй праці «Літературі виснаження». Цей час модерністська критика наважилася проголосити періодом «смерті літератури». Барт теж констатував вичерпаність тогочасних класичних форм, проте він поставив собі за мету дати американській прозі нове життя. Барт не відмовився від попередньої літератури – він лише сформував своєрідне до неї ставлення. Як стверджував сам Барт, «я повернувся до Сервантеса, Філдінга, Стерна... І сама можливість сконструювати фантастичний бароковий сюжет викликала ідею виступити у всеозброєнні проти модерністського твердження, що сюжет є анахронічним елементом у сучасній літературі» [8, с. 492].

Звернення до першооснов, до самих витоків мислення – є типовим і для літератури постмодернізму загалом, і для творчості Джона Барта зокрема. Пародіюючи стародавні міфи, Барт не лише переспівує відомі історії, не тільки проводить паралелі сучасного життя із часами творення космосу з хаосу, шукає у міфах першообраз, а й трактує їх як плинну нескінченну реальність.

У 60-х роках ХХ ст. в США все більше дослідників висловлюються про абсурдність постекзистенціального уявлення про світ і взаємини людей у ньому. Проте такі тенденції не є ключовими у творчості автора. Увага Барта зосереджена на постмодернізмі, який він визначає як «нову школу старого мистецтва». Використовуючи нові методи оповіді, письменник прагне дати вже існуючим, традиційним жанрам «друге життя».

Висновки. У статті здійснена спроба аналізу характерних рис постмодерністського періоду та еволюції постмодерністської думки. Окреслено риси творчості видатного американського письменника Джона Барта, який збагатив та удосконалив постмодерністську концепцію, увів нові поняття у літературу, а також вивів жанр американського оповідання на якісно новий рівень. Твори цього автора слугують найкращим запереченням тим літературним критикам, які у середині ХХ століття пропагували думку про «вичерпаність художньої літератури» і «смерть друкованого слова».

Список використаних джерел

1. Висоцька Н. Література США та ідеї мультикультуралізму / Н. Висоцька // Вікно в світ. – 1999. – №5. – С. 122-132.
2. Денисова Т.Н. Феномен постмодернізму: контури й орієнтири / Т. Н. Денисова // Слово і час. – 1995. – №2. – С. 18-27.

3. Денисова Т.Н., Сиваченко Г.М. Наприкінці ХХ століття: постмодернізм, мультикультуралізм / Т. Н. Денисова, Г. М. Сиваченко // Всесвітня література в навчальних закладах. – 1999. – №1. – С. 49-51.
4. Коваль М. Джон Барт як інтерпретатор постмодернізму / М. Коваль // Слово і час. – Київ, 2000. – №6. – С. 13-17.
5. Хассан І. Культура постмодернізму / І. Хассан // Вікно в світ. – 1995. – №5. – С. 112-121.
6. Cunningham V. In the Reading Gad: Postmodernity. Texts and History / Cunningham V. – Oxford: Blackwell, 2004. – 90 p.
7. Kendrick W. John Barth: His Peeves and Enthusiasms / W. Kendrick. – New York Times Book Review, 2004, Vol. 89 (November 16). – P. 16-50.
8. Lampkin L. M. An Interview with John Barth / L. M. Lampkin // Contemporary Literature, 1988, Vol. 29. – P. 485-497.

STUDENTS' PROJECT WORK
Ukraine Digital: Cultural Transformations of the IT Epoch
Scientific Adviser – Sluchaina L., Assoc. Prof., PhD
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

Kotenok M.

1-year postgraduate

Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

**DIGITALIZATION AS A PART OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT:
UKRAINIAN STYLES**

The world is going through a digitalization era. Most of human daily activities have become highly dependent on innovative digital and computer technologies. These contemporary technologies can be applied to solving different socio-economic, educational, medical, environmental and climate issues.

Sustainable development is one of the spheres where digitization plays a crucial role. In 2015 the United Nations developed a road map for justice and sustainable development to 2030. These so-called Sustainable Development Goals (SDGs) identify 17 existing challenges that must be addressed to achieve this ambitious global goal. These interlinked Sustainable Development Goals represent the urgent need of our civilization to secure a sustainable and competitive future. The creative development of digital tools to generate, use, transmit or acquire electronic data for organizational activities can be used to achieve the Sustainable Development Goals [7].

These tools can be defined as digital sustainability. *Digital sustainability* is the effort to develop and use innovative technologies to ensure sustainable economic growth while considering and integrating SDG. Modern digital innovations such as artificial intelligence and machine learning technologies have grown exponentially in value and are expected to contribute 14% to the global economy by 2030 [5]. From this perspective, we are examining how digitalization can pave the way for sustainable development. This is essential for creating an intelligent «green planet» that provides resources while protecting the environment and health of all inhabitants. Figure 1 summarizes which SDGs can be addressed explicitly by each sector [7].



Fig. 1. The role of digitalization in addressing sustainable development involves (i) the linkages between food, water and energy, (ii) industry and citizen well-being, and (iii) climate change and biodiversity conservation. It also considers the overall sustainable impact of the interrelated interests of all these measures.

Let's look through how digitalization can help us to achieve some of the most sensitive sustainable challenges.

Smart cities of our future should ensure that all citizens have access to the highest quality water. Big data and digitization play an essential role in achieving it. Improper use of big data in water treatment systems can lead to unnecessary increases in operating costs and sometimes inefficiencies in treatment. AI technologies can turn passive data into actionable knowledge to improve operations and drive decision-making. Digitalization can optimize the design of water treatment plants. Optimizing control and procedures through effective data management can maximize technical benefits and save costs. Data mining technology is combined with sensor technology to verify the normality of the process and gain insight into equipment failures for faster response. Advanced automated control through digitalization promises to reduce energy consumption, ensure product water quality, and prevent system failures [9]. By integrating web-enabled tools and new decentralized intelligence technologies (such as treatment at the point of delivery or consumption) for real-time water quality checks at critical control points, it is possible to identify when decentralized water treatment is required to promote human health. All people should have equal access to clean water.

The growth of global demand for food is one of the most significant challenges of this century, extended by unequal access to food resources. Digital technologies scale sustainable agricultural land and resource management and enhance globally relevant productivity, services and livelihoods. For example, remote sensing and geographic information system technologies have improved agricultural production. Data are used to map and guide efficient land use patterns, define crop diversity, and monitor agroecosystem activity [1]. Early implementations of various hardware (sensors, drones, precision fertilization etc.) combined with geographic mapping are ushering in a new agricultural revolution due to its predictive capabilities to increase yields and improve sustainable farming. Mobile apps offer unique opportunities for connection with agrarian stakeholders and independence for farmers.

Digitization can improve energy efficiency and provide sustainable alternatives. Data-based modelling of electricity consumption is used to forecast demand, based on weather conditions, climatology or social habits. These data-driven strategies can be transferred to decentralized energy systems based on renewable energy sources such as photovoltaics. Intelligent management in the complexity of our energy system puzzle is a very complex problem that can be managed through integration into the Internet of Things (IoT). It has been suggested that the intelligent use of data sets to optimize processes can save up to 20% of energy. Similar energy benefits can be observed in transportation systems, where connected equipment between trucks and supplier centers enables dynamic route optimization. These strategies ensure better capacity utilization and fuel savings while reducing transport-related CO₂ emissions [4].

Digitization is revolutionizing healthcare systems and equal access to health. Confidence in the internet of health things has grown over the years. Nonetheless, during the COVID-19 pandemic, it serves as an effective alternative to access health services while adhering to social distancing measures [2]. Digital tools are critical to promoting well-being and improving quality of life by facilitating access to healthcare.

The implementation and normalization of eHealth enable people to self-manage their health problems, prevent health problems, monitor long-term needs and improve citizens' well-being and quality of life [8].

In Ukraine, the concept of sustainable development has been presented in three sectors including economy, environment, and society. Such separation underestimates the major connections between the environment, economy, and society and results in trade-offs between them. As a result, the Ukrainian government focuses more on the economic sector compared to the environmental and social ones. Consequently, the concept of sustainability in Ukrainian style can be described as a continuum from ecocentric to technocentric approaches.

In practice, Environmental Value Systems of a nation (EVSs) vary greatly depending on cultures and time periods, and they rarely fit simply or perfectly into any classification. You cannot be a pure ecologist, environmental manager or a technocrat.

From this perspective, let us attempt to identify Ukraine's EVS through, at least, some of the latest Environmental trends and support them by the recent governmental initiatives.

Trend one. Ukrainian Ecocentrism is being implemented through:

- the moratorium on forest exports;
- the EMBLAS (Environmental Monitoring in the Black Sea) project.

Trend two. Ukrainian Technocentrism can be illustrated by, at least, the following initiatives:

- the Ministry of digital transformation launched «Country in a smartphone» project in Feb. 2020 (mission: providing business, educational, parenthood services online, attracting investments, support Ukraine-based innovation projects etc.);

- in 2021, Info Com Tech sector became the 3rd largest export service industry in Ukraine, amounting to more than 20% of all Ukraine service exports (4,5B). CAGR = 26%; 4000 + tech companies operating on the market; the tech talent pool consisted of, approximately, 200,000+IT specialists.

As you may notice, Ukraine has entered the trend of technocentrism and is likely to strengthen it with digital transformation in the near future. This means that technology will most likely to continue to affect Ukrainian environmentalism in the twenty-first century. At a societal level, we must translate this into building a concept of regenerative *Economy 5.0*. It is only with this mindset that we will be willing to take the actions necessary to prevent consequences of russian aggression such as destruction of Ukrainian cities and villages, further biodiversity loss, ecosystem collapse, unpredictable severe weather events, epidemics and displacement of millions of Ukrainians etc.

Thus, digitalization is defining the path to a smart *Society 5.0* in Ukraine. The convergence of IoT, big data management, artificial intelligence and cybersecurity should become the priorities in addressing sustainable development challenges.

References

1. B. Basso, J. Antle Digital agriculture to design sustainable agricultural systems Nat. Sustain., 2020.
2. S. Bucci, M. Schwannauer, N. Berry The digital revolution and its impact on mental health care Psychol. Psychother. Theory Res. Pract., 2019.
3. J. Craig. Cybersecurity research - essential to a successful digital future Engineering, 2018.
4. R. Ebrahimi, C. Morisset, H. Patsios, Z. Pourmirza Report on Smart Energy Systems and Cyber Security.
5. G. George, R.K. Merrill, S.J.D. Schillebeeckx Digital sustainability and entrepreneurship: how digital innovations are helping tackle climate change and sustainable development. Entrep. Theory Pract., 2020.
6. F. Habibi, M.A. Zabardast Digitalization, education and economic growth: a comparative analysis of the Middle East and OECD countries Technol. Soc., 2020, Article 101370.
7. United Nations Sustainable Development Goals [WWW Document] URL <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg6>, 2018
8. R.S. Weinstein, E.A. Krupinski, C.R. Doarn Clinical examination component of telemedicine, telehealth, mHealth, and connected health medical practices Med. Clin. North Am., 2018.
9. D. Wu, H. Wang, R. Seidu Smart data-driven quality prediction for urban water source management Futur. Gener. Comput. Syst., 2020.

Kuznietsov O.

Kononchuk O.

Students of Master's Degree Course

Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

DIGITALIZATION OF UKRAINE THROUGH THE PRISM OF ITS CULTURAL TRANSFORMATIONS

Abstract. *This article explores the impact of digitalization on cultural transformations in Ukraine, with a specific focus on Hofstede's power distance theory. The study argues that digitalization has significantly influenced power distance in Ukraine, leading to both positive and negative changes. Furthermore, the study examines the role of Hofstede's power distance theory in shaping the economic implications of digitalization on Ukraine's cultural landscape. The article also discusses the potential for national digital technologies to foster innovation and economic growth in Ukraine. However, the study highlights concern about the impact of digitalization on economic inequality, the risk of marginalization of minority cultures, and the potential for digital exclusion. The article also analyses how digitalization has enabled the dissemination of Ukrainian culture worldwide, increased cultural exchange and communication, and fostered new forms of creative expression, particularly among younger generations. Using Hofstede's power distance theory, the study provides insights into how digitalization has influenced power distance in Ukraine and how this has affected cultural transformations. The study concludes that a balanced approach to digitalization, which considers the role of power distance, is necessary to ensure that Ukraine's cultural identity is preserved and enriched in the digital age.*

Key words: *digitalization, Ukraine, cultural transformations, Hofstede's power distance theory, economic implications.*

Statement of the problem. The problem addressed in this article is the impact of digitalization on the cultural landscape of Ukraine, with a focus on Hofstede's power distance theory and its economic implications. It also aims to examine the role of power distance in shaping the economic implications of digitalization on Ukraine's cultural landscape. Additionally, the study investigates the potential for national digital technologies to foster innovation and economic growth in Ukraine, while highlighting concerns about the impact of digitalization on economic inequality, digital exclusion, and the marginalization of minority cultures. The overall goal of this research is to identify a balanced approach to digitalization that preserves and enriches Ukraine's cultural identity while promoting economic growth and inclusivity.

Analysis of recent research and publications. Recent research and publications have explored the impact of digitalization on Ukraine's cultural transformations, with a focus on Hofstede's power distance theory and the economic implications of digitalization. A study by Bureychak T., Filonenko S., Klymenko O., Nesterenko O., Oliynyk O., Dovzhenko I., Shevchenko O., and others highlights the need for a comprehensive approach to digitalization that considers the cultural implications of digital technology while promoting economic growth and inclusivity. The role of power distance theory in shaping economic and social outcomes in the context of digitalization has emerged as an important area of research, with implications for policy and practice in Ukraine and beyond.

Purpose of the research. This article aims to examine the impact of digitalization on Ukraine's cultural transformations, with a particular focus on the role of Hofstede's power distance theory in shaping economic implications and the potential of national digital technologies to promote cultural diversity and inclusivity. Through a comprehensive analysis of recent research and publications, this article aims to provide insights into the complex relationship between digitalization and cultural transformations in Ukraine, highlighting key challenges and opportunities for policy and practice.

The key findings. Digitization in the modern world is the introduction of digital technologies into all spheres of life: from the interaction between people to industrial production, from household items to children's toys, clothes, etc [1]. This is the transition of biological and physical systems into cyber-biological and cyber-physical ones (a combination of physical and computing components). The transition of activities from the real world to the virtual (online) world.

Digital technologies include robotics and cyber systems, artificial intelligence, big data, paperless technologies, additive technologies (3D printing), cloud and fog computing, unmanned and mobile technologies, biometrics, quantum technologies, identification technologies, blockchain, etc.

Digitization is one of the main factors in the growth of the world economy in the next 5-10 years [2]. In addition to the direct productivity gains that companies get from digital technologies, there is a chain of indirect benefits of digitalization, such as saving time, creating new demand for new goods and services, new quality and value, and more.

Digitization will be the main tool for achieving the strategic goal of Ukraine – increasing the GDP by 8 times, up to 1 trillion dollars in 2030, and ensuring the well-being, comfort, and quality of life of Ukrainians at a level higher than the average in

Europe [3]. According to estimates, the share of the digital economy in the GDP of the world's largest countries will reach 50-60% in 2030 [4].

In Ukraine, this indicator, according to our estimates, can be even higher – 65% of GDP (under the implementation of a forced scenario of the development of the digital economy in Ukraine) [5].

Digital transformation leads to the emergence of new unique systems and processes. Ukrainian politicians, central and local authorities, public organizations, and business should take on their historical responsibility for supporting and actively promoting the development of Ukraine in this direction.

G. Hofstede defines power distance as «the extent to which the members of a society accept that power in institutions and organizations is distributed unequally» [6]. This is the way people in a society relate to each other on a hierarchical scale. A culture that gives great deference to a person of authority is a «High Power Distance» culture, and a culture that values the equal treatment of everyone is a «Low Power Distance» culture [7].

Ukraine, scoring 92, is a country where power holders are very distant in society. Being the largest country entirely within Europe and being for almost a century part of the Soviet Union, Ukraine developed as a very centralized country [8]. The discrepancy between the less and the more powerful people leads to the great importance of status symbols. Behavior has to reflect and represent the status roles in all areas of business interactions: be it visits, negotiations, or cooperation; the approach should be top-down and provide clear mandates for any task.

We may assume that Power distance is the dimension of digital culture that renders how digital technologies promote or hinder openness and trust between government and society employees in Ukraine. Digital technologies can also, positively or negatively, affect Ukraine's uncertainty tolerance, which can be observed in two forms digital risk affinity and tolerance towards failure after adopting new technology. Moreover, digital technologies can change the culture of a country in terms of long-term orientation that can be characterized by that country's agility, citizen-centricity, innovation, and willingness to learn after the introduction of new digital tools and technologies.

The cultural background of digitalization is about people, their intelligence, their talent, and their natural desire to create at the center of everything. Under certain conditions and joint efforts of the public, government, and business, the colossal human potential of Ukraine should become a human capital of global importance and influence.

Today, the development of the IT era in Ukraine is both a huge market and an industry, as well as a platform for the efficiency and competitiveness of all other markets and industries. Digitalization is implemented in almost every sector – in education, infrastructure, economy, public administration, national security, social sphere, science, and technology [9].

To implement digital projects, the Government team built a unique state structure. Ukrainians are among the first in the world to implement such an approach. For example, the national «Diia» application, which was developed with the support of the Ministry of Digital Transformation of Ukraine – is used now by more than 18 million Ukrainians [10]. The «Diia» ecosystem has 21,7 million users [11] and consists of a portal and an application. More than 70 services are now available on the portal, and the mobile

application contains 13 documents and 15 services that can be used anywhere and anytime [12].

The concept of digitalization contributes to cultural and intercultural progress of our country. When building an open information society, a significant role is assigned to the creation and preservation of the content part, which is contained in various languages and formats with due recognition of authors' rights. The creation of content, primarily Ukrainian, following national or regional needs, should contribute to social and cultural development. Digitalization of Ukraine should support the principles of freedom of the press and freedom of information, as well as the principles of independence, pluralism, and diversity of mass media, which are necessary for an information society. The freedom to seek, receive, transmit, and use information for the creation and dissemination of knowledge is a key factor in the healthy development of the cultural society.

Conclusion. Taking everything into account, everyone will benefit from the digitization of Ukraine against the background of its cultural transformations – citizens, businesses, civil servants, politicians, and the economy of Ukraine as a whole. Ukraine is moving in the direction of a digital economy, where the key factors (means) of production are digital data: numerical, textual, etc. Their use as a resource makes it possible to significantly increase the efficiency, productivity, and value of services and goods, to build a digital society.

In turn, society in Ukraine is also becoming digital and modern, because it intensively and productively uses digital technologies for its own needs (self-realization, work, recreation, education, leisure of everyone), as well as for the achievement and implementation of common economic, social and public goals. Digital trends reduce the distance between the government in Ukraine and its society. It may be too early to talk about it when Hofstede's index of the power distance in Ukraine is at the level of 92, but the decreasing trends are already visible.

The cultural features of Ukraine in this dimension shorten the hierarchical structure and establish a smaller difference in power and authority between subordinates and superiors. Exchange of information and consultations are regular, while informal communication, which is more direct and involved, is becoming common in the country.

Finally, the structure of the country is becoming more and more democratic, and society and mass media encourage the expression of their thoughts and ideas. Employees are less afraid of their bosses, and the environment is conducive to better idea generation and collaboration. People in the country consider each other equal and have equal rights.

References

1. What are digitization and digital transformations? [Electronic Resource] – <https://www.arcweb.com/blog/what-digitization-digitalization-digital-transformation>
2. Shaping the future of the digital economy and new value creation. [Electronic Resource] – <https://www.weforum.org/centres-and-platforms/shaping-the-future-of-digital-economy-and-new-value-creation>
3. Digitalization and the information society selected issues. [Electronic Resource] // Ostenda A., Nestorenko T. Series of monographs. Faculty of Architecture Civil Engineering and Applied Arts. The University of Technology. Monograph 53. Publishing

House of University of Technology, Katowice, 2022. – <http://socrates.vsau.org/repository/getfile.php/32521.pdf>

4. Digital Development. [Electronic Resource] // The World Bank provides knowledge and financing to help close the global digital divide and make sure countries can take full advantage of the ongoing Digital Development revolution. – <https://www.worldbank.org/en/topic/digitaldevelopment/overview>

5. Shadow economy index for Ukraine 2017-2018. Lysa O., Fedets I., Sauka A. Kyiv International Institute of Sociology, 2019. [Electronic Resource] – https://kiis.com.ua/materials/pr/20191107_Shadow/Shadow%20Economy%20Index%20Ukraine.pdf

6. Hofstede insights. [Electronic Resource] // Hofstedes cultural dimensions. – <https://www.mindtools.com/a1ecvyx/hofstedes-cultural-dimensions>

7. Hofstede insights. [Electronic Resource] // Power distance. – <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/>

8. Hofstede insights. [Electronic Resource] // Power distance country-comparison in Ukraine. – <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/ukraine/>

9. Atlantis Press. [Electronic Resource] // Digitalization of Ukraine's Economy. – <https://www.atlantis-press.com/article/125954207.pdf>

10. Government portal. Official website. [Electronic Resource] // <https://www.kmu.gov.ua/en/news/ukraina-ta-oae-rozvyvaiut-tsyfrovo-partnerstvo-iuliia-svyrydenko>

11. Ukraine Now. [Electronic Resource] // Digital Country. – <https://ukraine.ua/invest-trade/digitalization/>

12. What is «Diia»? [Electronic Resource] // State online services. Digital state. – <https://plan2.diia.gov.ua/>

Lashevych M.

Prymych A.

Sydorchuk Y.

Students of Master's Degree Course

Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman Ukraine

A CULTURAL DOMAIN OF DIGITALISATION IN UKRAINE: REGIONAL ATTITUDES

Abstract. *In today's world, digital technologies have become an integral part of economic development. They play a crucial role in enhancing productivity, driving innovation, and facilitating communication and collaboration. The widespread adoption of digital technologies has led to the creation of new business models, products, and services, which have transformed the way we live and work. The present article deals with the cultural domain of digitalization of Ukrainian economy and its different areas. It contains the review of distribution of the population to use Internet services by region, the main factors affecting the different level of digital transformation in the regions of Ukraine.*

Key words: *digitalization, digital transformation, region, attitudes, Ukrainian economy.*

Statement of the problem. The problem of cultural domain of digitalization in different areas of Ukraine is a significant challenge. While some urban areas have

advanced digital infrastructure and high levels of digital literacy, rural areas and smaller towns may have limited access to digital technologies and limited digital skills among their population.

Analysis of recent research and publications. The study employed both general and specific methods to conduct the research. Logical methods were utilized to qualitatively analyze the features, functions, and principles of regional development digitalization. To comprehend the present role of the digitalization of the economy and to assess the level of digitalization in various regions of the country, the researchers employed the method of generalization. Moreover, the study utilized the deductive method to propose and argue for the feasibility of implementing measures aimed at promoting digitalization in the regional economic space.

Purpose of the research. The aim of the article is the research a cultural domain of digitalization and transformation in Ukrainian regions in the context of modern information economy.

The key findings. The digital divide can create a significant disadvantage for those in less digitalized areas. For example, in the field of financial services, communication services, logistics, Ukrainian companies use the achievements of information technology at the same level as foreign ones; however, in some areas the intensity of the digital technologies use is extremely low. Businesses in less digitalized areas may struggle to compete with those in more advanced areas, as they may lack the tools and knowledge to fully leverage digital technologies.

Additionally, the lack of access to digital technologies can limit opportunities for education and employment, as many jobs and educational programs increasingly require digital skills. This can create a cycle of disadvantage, where those in less digitalized areas struggle to access the resources and opportunities that could help them overcome the challenges they face.

According to scientists [1], the level of enterprise spending on the development of new technologies and products and the state of investment in innovation in Ukraine is completely unsatisfactory. For example, to perform research and development of Ukrainian enterprises spent in 2017, about (\$400–450 million). According to the State Statistics Service in Ukraine in 2017, only 16.4% of enterprises were engaged in innovative activities in industry. In developed countries, the share of innovative enterprises is 4-5 times higher and is 50-60% of the total number of enterprises [2].

One of the significant aspects of the digital transformation of Ukraine's economy is the disparity in the rate of implementation, which varies depending on the region. As per the data, the 10 largest regions in Ukraine receive over 80% of the government spending on digitalization [5]. Despite being among the leading countries in Europe regarding Internet access, the percentage of the population that uses digital services is relatively low in Ukraine.

We first decided to study the reasons behind people's choices to use offline or online services in the region's remote communities. This is to understand how digital services can help make the lives of residents more convenient.

One out of two respondents has used one of the available public electronic services at least once. At the same time, this figure was much lower for the vulnerable groups in

the pilot regions – approximately one out of three (38 percent). The lower level of use of digital opportunities is also evidenced by a national study conducted by Kyiv International Institute of Sociology (KIIS): only 51 percent of respondents with disabilities said they used the Internet every day, with 28 percent reporting not using it at all. Elderly people use the Internet the least often – 31 percent of those surveyed do it every day, while 46 percent use no Internet at all [9].

Administrative centers	50%
Pilot regions	38 %
Villages	12%
Use every day	51%
Not using internet at all	28%
Elderly people that use Internet	31%
Elderly people that use no Internet at all	46%

Table 1. Survey results

During surveys, focus groups and discussions, respondents named the lack of high-quality Internet, the high cost of gadgets, the lack of digital skills among the elderly population, together with the lack of information about existing services, as obvious barriers to using digital services. Less often people said that it was important for them to have a physical receipt; that they are sometimes afraid of making a mistake in online forms; that they want to receive a service in the usual way; or even that going to an administrative services center is an opportunity to get out of the house and talk to someone.

It is often a place on the periphery, because when surviving – paying for heating or getting access to medical services – is the most priority, people do not look for more efficient ways to get a service from the state, but rather follow the beaten path, which they know is safe. Even if it is longer and more expensive, if you take into account a bus fare, the fear of making a mistake often stops people from using electronic resources.

One of the solutions to this problem can be the adoption of the «Digital Agenda of Ukraine – 2020» is a significant step towards transforming the economy from analog to digital, and it highlights the critical role of digital competencies in this process. Furthermore, the approval of the «Concept of Development of the Digital Economy and Society of Ukraine for 2018-2020» and its corresponding action plan emphasizes the need for appropriate incentives to promote digitalization in the economy, public, and social spheres. The plan also seeks to increase awareness of the challenges and tools required for developing digital infrastructure, acquiring digital skills, and identifying critical areas and projects for digitalization. Additionally, the plan aims to stimulate the internal market of production, use, and consumption of digital technologies.

Digital transformation is a complex process that requires careful planning and execution. In Ukraine, there may be various reasons why the pace of implementation of digital transformation is not uniform across different sectors and regions. Here are some ways to overcome the disparity in the pace of implementation of digital transformation in Ukraine:

➤ **Government support:** The government can play a crucial role in accelerating the pace of digital transformation by providing financial incentives, subsidies, and tax breaks for companies investing in digital transformation. The government can also launch awareness campaigns to encourage citizens to adopt digital technologies and provide training and education programs to help them learn new digital skills.

➤ **Collaboration:** Collaboration between public and private sectors, academia, and civil society can help in identifying the gaps and challenges in the digital transformation process. This collaboration can result in the development of innovative solutions to overcome the challenges, and best practices can be shared across different sectors and regions.

➤ **Infrastructure development:** To accelerate the pace of digital transformation, there is a need to invest in infrastructure development such as high-speed internet connectivity, data centers, and cloud computing services. This infrastructure will help in providing the necessary infrastructure for the development and deployment of digital technologies.

➤ **Regulatory framework:** A supportive regulatory framework is essential for the successful implementation of digital transformation. The government needs to update and streamline the legal and regulatory framework to support the adoption of new technologies.

➤ **Change management:** Digital transformation involves significant changes in organizational culture, processes, and systems. Effective change management strategies should be put in place to manage the change process and ensure the successful implementation of digital technologies.

➤ **Capacity building:** Capacity building is critical to ensure that people have the necessary skills and knowledge to adopt and use digital technologies effectively. The government can provide training and education programs to help individuals and organizations acquire the necessary digital skills.

In conclusion, Ukraine has a significant opportunity to accelerate its digital transformation by taking a comprehensive and coordinated approach involving government support, collaboration, infrastructure development, regulatory framework, change management, and capacity building. It is important to note that Ukraine's population may have different attitudes, perceptions, and fears regarding the digitalization process, and a comprehensive digital strategy must take into account the cultural and social factors that influence people's willingness to adopt digital technologies. By investing in digital infrastructure, providing training and education programs, promoting digital entrepreneurship and innovation, and addressing concerns about digitalization, Ukraine can ensure equitable access to digital technologies and skills across the country. This collaborative effort between the government, private sector, civil society, and academia will create a supportive ecosystem that fosters digital innovation and entrepreneurship. Ultimately, this will drive economic growth, improve social outcomes, and enhance the quality of life for all its citizens.

References

1. Hirschfeld, A., & Salikhova, O. (2018, June 8). Zeitgeist innovatsii [Zeitgeist innovation]. LB.ua. Retrieved from https://lb.ua/economics/2018/06/08/399832_zeitgeist_innovatsiy.html [in Ukrainian].
2. Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy. (2018). Naukova ta innovatsiina diialnist Ukrainy [Scientific and innovative activity of Ukraine]. Kyiv. Retrieved from http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2018/zb/09/zb_nauka_2017.pdf [in Ukrainian].
3. 2017 Global Innovation 1000. Will Stronger Borders Weaken Innovation? (2017, October). PwC. Retrieved from <https://www.pwc.com/gx/en/news-room/docs/global-innovation-1000-factpack.pdf>.
4. European Commission. (n. d.). Innovative enterprises as % of total enterprises — by size class and type of innovation. Based on Community Innovation Survey data (CIS 2012-16). Retrieved from <https://rio.jrc.ec.europa.eu/en/stats/innovative-enterprises-total-enterprises-%E2%80%93-size-class-and-type-innovation>.
5. Dannikov, O. V., & Sichkarenko, K. O. (2018). Kontseptualni zasady tsyfrovizatsii ekonomiky Ukrainy [Conceptual principles of the economy digitalization in Ukraine]. *Ekonomika ta upravlinnia natsionalnym hospodarstvom — Economics and management of the national economy*, 17, 73—79 [in Ukrainian].
6. Kornieieva, Yu.V. (2018). Rol derzhavy u sprianni investytsiiam u rozvytok tsyfrovoy ekonomiky [The role of the state in promoting investment in digital economy]. *Ekonomika prohnouzuvannia — Economics of forecasting*, 1, 120—134 [in Ukrainian].
7. *Elektronna vzaiemodiia. Bila knyha derzhavnoi polityky [Electronic interaction. White Paper on Public Policy]*. (2015). Kyiv. Retrieved from <https://goo.gl/YanmZw>.
8. Student, Samoilovych & O., Garafonova & O., Popelo & V., Marhasova & Lazarenko, Yuliia. (2021). World experience and Ukrainian realities of digital transformation of regions in the context of the information economy development. Financial and credit activity: problems of theory and practice. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/353325163_world_experience_and_ukrainian_realities_of_digital_transformation_of_regions_in_the_context_of_the_information_economy_development
9. UNDP. Digitalization in Areas Other Than Oblast Centres: Challenges and Solutions (July 4, 2022) Retrieved from <https://www.undp.org/ukraine/blog/digitization-beyond-regional-centers>

Zahirniak A.

Nazarets Y.

Students of Master's Degree Course

Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

DIGITALIZATION OF PUBLIC ADMINISTRATION IN UKRAINE: HUMANISTIC PRIORITIES

Abstract. *The article examines the most recent information and communication technologies, which have already influenced Ukrainian society and still have the potential to bring significant benefits to the public administration (PA) sector. It reviews the main characteristics of the Ukrainian digitalized PA industry and analyses the country's metrics using a 6-D cultural model. The most popular anti-corruption innovation systems were also analyzed in the context of making steps to zero tolerance for corruption in Ukraine. The study's findings establish a correlation between the public administration sector in Ukraine, Hofstede's cultural dimensions, and attitudes towards corruption, as these categories mutually affect each other.*

Key words: *public administration, digitalization, Ukraine, electronic governance.*

Statement of the problem. Both in Ukraine and in the world, there are noticeable tendencies of a somewhat renewed understanding of the significance of the State's responsibilities, the conditions and forms of their implementation, and in general the relations of the authorities with society. In this connection, the leading countries of the world are oriented towards the systematic reprofiling of public institutions on new models of functioning, in order to meet the wishes of the majority of citizens. This leads to appropriate administrative reforms aimed more at optimizing the system of exercise of public power.

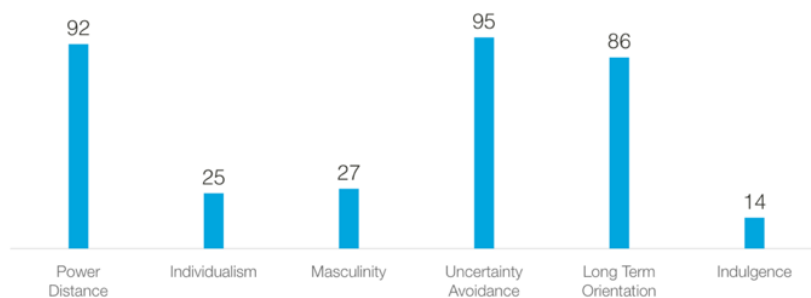
One of the most important conditions for the effective reform of state institutions and public power in the conditions of digital transformations is electronic governance, which is transformed into a digitalized form, the purpose of which is to improve the efficiency of the work of authorities with citizens, enterprises and other institutions and reduce the joint costs of time and funds.

Analysis of recent research and publications. The methodological basis of the study was the work of scholars on the public administration (PA) sector of Canada, its characteristics and features in terms of digitalization. Such issues were recalled by the works of scientists – in particular, Shevchenko S., Sidorenko N., Lukyanova H., Venhlynska A, Razumei H.Y., Razumei M.M. and others. The analysis of Ukrainian culture is based on G. Hofstede's dimensions.

Purpose of the research. The aim of this article is to study the main aspects of digitalization of PA sector in Ukraine in order to gain a better understanding of this system, as well as to find practical applications of the results in intercultural communication.

The key findings. Digitalization of public administration make a significant contribution to increasing the level of democracy and reducing power distance. According to G. Hofstede, Power Distance is the «extent to which the less powerful members of organizations and institutions accept and expect that power is distributed unequally». It is the extent to which organizations and societies accept power differentials [10].

Hofstede measured power distance by Power Distance Index (PDI) for a large number of countries and published it in 1980. Ukraine, scoring 92, is a country where power holders are very distant in society.



Picture 1. Ukraine in the lens of the 6-D Model by Hofstede

The dialogue between power and society has been problematic for centuries, but it got even worse after the Soviet Union. It still causes a lot of problems from both sides, because politicians struggle to gain trust and citizens hardly understand whom to trust on the elections. But the new generation of Ukrainians, especially those who were born after 1991, did not experience living in the Soviet Union and they rely more on themselves. They are trying to shorten this gap between power and society by participating in political and social life [7].

The level of power distance in Ukraine has radically changed with the introduction of elements of electronic government in Ukraine. A considerable number of measures in this field were carried out in Ukraine for 2017-2021. Political information has become more accessible, and citizens can be informed almost as well as the top leadership of the country. All public materials, as well as a wide range of services, are becoming more accessible online.

The digitalization of public administration in Ukraine brings about many benefits, including increased efficiency, transparency, and accountability. However, it is essential to prioritize humanistic values in this process to ensure that the benefits are shared equitably and that no one is left behind.

One critical humanistic priority in the digitalization of public administration is ensuring that it is accessible to all citizens, regardless of their level of digital literacy or access to technology. This can be achieved through initiatives such as digital literacy programs, the provision of public computer terminals, and mobile apps that are optimized for low-end smartphones.

Another priority is ensuring that the data collected by the government is used in a responsible and ethical manner. This includes protecting citizens' privacy, ensuring that sensitive data is not misused or leaked, and being transparent about how data is collected and used.

Furthermore, digitalization should not lead to the exclusion of vulnerable populations, such as those without access to technology or those with disabilities. The government must work to ensure that these groups are not left behind and that digital services are accessible to them. Finally, the humanistic priority of accountability must be

upheld in the digitalization of public administration. This means ensuring that algorithms and automated decision-making processes are transparent and subject to oversight, and that citizens have avenues for redress if they are adversely affected by these processes.

The Ministry of Digital Transformation of Ukraine is engaged in the development of the «state in smartphones», which combines a mobile application, a portal of state services, digital education and a business platform. As of today, there are 9 electronic documents, about 50 public services that citizens and businesses can obtain in digital format.

A significant achievement in the electronic government is the transfer of a significant share of administrative services to the online mode, the government has created a system of services provided online and is located on the web-site of the Unified State Portal of Administrative Services. Volunteers also created a separate system of services, which can be obtained online at iGov.org.ua. Thus, the electronic document circulation introduced in Ukraine now dominates the usual one [2].

Electronic governance also ensures compliance with the principles of openness and transparency by public administration bodies. The key areas of implementation of these principles are: enshrining the right to information at the legislative level; development of electronic services; development of open electronic data; providing information based on online information requests, etc. [9].

Today, the principle of openness allows everyone to learn about the mechanisms of management decision-making, creates conditions for supervisory and control bodies to carry out fair inspections and, of course, ensures the obligation to monitor compliance with the rule of law, the equality of all citizens of Ukraine before the law.

Electronic governance in the global practice of public management is one of the most effective tools for combating corruption today. The sustainability of Ukraine's anti-corruption progress is often based on the cooperation of civil society, business, and the state. This was most clearly manifested in the innovative solutions that not only helped Ukraine eliminate opportunities to influence certain processes through corruption, but also became positive examples that have been adopted by other countries. There are 5 anti-corruption innovations that have already proven their effectiveness to the whole world.

	An electronic public procurement system, which started operating in 2016. The main motto of the platform is «Everyone sees everything». The electronic system not only helps conduct procurement but also allows seeing what taxpayers' money was spent on. Since its launch, Prozorro has announced well over 15 million tenders worth UAH 4.3 trillion. In 2020, Prozorro was recognized as the most transparent public procurement system in the world, the United States set it as an example in its strategy on countering corruption, and the World Bank recommended using it when conducting procurement for the reconstruction of Ukraine.
---	--

 prozorro продажі	A system of online auctions for the sale and lease of property, which started operating in 2016. As of mid-January 2023, lease and privatization through the system brought more than UAH 69 bln to the Ukrainian budget. In 2021, the Prozorro. Sale system won the Open Government Award-2021, and in 2022, Ukraine received the UN Public Service Awards for it. The World Bank also noted the positive impact of the system on the land market.
	An electronic health care system, which ensures automation of accounting of medical services and management of medical information in the electronic form. The system was launched in 2017. eHealth includes a central database with registers and an information system of the NHSU and medical information systems, between which there is an automatic data exchange. Thanks to eHealth, citizens were able to schedule an appointment with doctors online and get an electronic prescription for medicines. In addition, an electronic medical card was launched within the portal. Thus, citizens avoided corruption when receiving medical services.
	A unified web portal for the use of public funds, which started operating in 2015. An official resource where information on public finances is published in accordance with the Law «On Openness of Public Funds Use». You can view the transactions of money managers there — with amounts, purposes, recipients.
E-declaration system for officials	An online system that allows making, checking, and publishing property declarations of civil servants was launched in 2016. Electronic declaration is one of the most important achievements of the anti-corruption reform after the Revolution of Dignity.

Table 1. 5 anti-corruption innovation systems implemented in Ukraine in the last 10 years

The implementation of these anti-corruption innovations helps Ukraine to improve its position in the rating of Transparency International, every year. According to Transparency International, Ukraine scored 33 points in 2022 and it is the highest indicator of the country since the launch of the updated CPI methodology. Thus, over the past 10 years, the indicator of Ukraine has increased by 8 points. Despite the Russian invasion, our country has shown that its progress in the fight against corruption is a sustainable process that continues even in the most difficult period of the state's existence.



Picture 2. Dynamics of Transparency International Index for Ukraine, 2013-2022

Conclusion. The latest information and communication technologies are significantly changing all social relations – a new, informational, and now digital society is being formed. The benefits of a digitized PA sector are obvious. They include reducing the distance, transparency, zero tolerance to corruption, 24/7 accessibility. Digital interaction between the state and society saves time by enhancing the speed and sustainability of service delivery, reducing the burden on public authorities and strengthening control.

References

1. Country Comparison – [Electronic Resource] // Hofstede Insights. URL: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/ukraine/>
2. Lukyanova H., Venhlińska A. Features of the introduction of e-government in the executive authorities of Ukraine. Analytical and Comparative Jurisprudence. – 2022. No. 4. P. 175-179. URL: <https://doi.org/10.24144/2788-6018.2021.04.30>.
3. Razumei H.Y., Razumei M.M. Digitalization of public administration as a component of digital transformation of Ukraine. Public administration and customs administration. – 2020. No. 2(25). P. 139-145. URL: <https://doi.org/10.32836/2310-9653-2020-2.25>.
4. Shevchenko S., Sidorenko N. E-government and ICT as instruments of corruption prevention in the context of the global trend of public service transparency. Public administration aspects. – 2020. Vol. 8, no. 5. P. 72-81. URL: <https://doi.org/10.15421/152095>.
5. Zubko A. PUBLIC POLICY OF UKRAINE: CONCEPT AND ESSENCE. Entrepreneurship, Economy and Law. – 2022. No. 3. P. 91-95. URL: <https://doi.org/10.32849/2663-5313/2022.3.13>.
6. World Corruption Perceptions Index – 2022. [Electronic Resource] // World Corruption Perceptions Index – 2022. URL: <https://cpi.ti-ukraine.org/en/>.
7. How to understand Ukrainians? – Yudina V. [Electronic Resource] // URL: <https://medium.com/@uprisinglera/how-to-understand-ukrainians-c972595d42fc>.
8. Національне агентство України з питань державної служби – Діджиталізація управлінських процесів в часи війни, в тому числі в системі публічної служби:

плюси і мінуси. Головна | Національне агентство України з питань державної служби. URL: <https://nads.gov.ua/news/didzhytalizatsiia-upravlinskykh-protsesiv-v-chasy-viiny-v-tomu-chysli-v-systemi-publichnoi-sluzhby-pliusy-i-minusy>.

9. ПРИНЦИП ТРАНСПАРЕНТНОСТІ В ДІЯЛЬНОСТІ ПУБЛІЧНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ УКРАЇНИ – [Electronic Resource] // Наукові конференції. Наукові конференції. URL: <http://www.spilnota.net.ua/ua/article/id-3838/>.

10. Hofstede G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context / Geert Hofstede., 2011. – 9 с.