

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



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

ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ
Х-ї Міжнародної наукової конференції

25 квітня 2024 р.
КИЇВ

Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасних університетів [Електронний ресурс]: зб. матеріалів X Міжнар. наук. конф., м. Київ (25 квітня 2024 р.). — К.: КНЕУ, 2024. — 269 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 — к.філол.н., доц. (Київ, КНЕУ); члени: Л.С. Козловська — завідувачка кафедри, к.філол.н., доц. (Київ, КНЕУ); О.Л. Шевченко — 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); Н.Л. Краснопольська — к.філол.н., доц. (Київ, КНЕУ).

Технічний супровід

М.Г. Алейнікова, ст. викл.

Загальну редакцію здійснено із збереженням авторського стилю

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

ЗМІСТ

Секція 1 ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ		
<i>Андрійко В.І.</i> <i>Потапенко С.І.</i>	Ефекти єдності й окремішності в новорічному привітанні президента Зеленського напередодні 2024 року	6
<i>Гавриш М.М.</i>	Фразеологізми з назвами міст та країн як одне з джерел відображення особливостей історичного розвитку лінгвоспільнот (на прикладі української та німецької мов)	9
<i>Мендрух Ю.М.</i> <i>Остапенко Е.О.</i> <i>Ходакевич О.Г.</i>	CLIL Ppinciples in Teaching Foreign Languages to Finance Students	17
<i>Микал Т.А.</i> <i>Приходько Н.Г.</i>	Про особливості іспиту з німецької мови для працевлаштування мігрантів	19
<i>Палесіка І.В.</i>	Intercultural Communication Competence	21
<i>Пашинська Л.М.</i> <i>Школа Г.М.</i>	Типові порушення морфологічної норми займенників	24
<i>Романюк О.І.</i>	Міжкультурна комунікація в міжнародному бізнесі: переваги і недоліки, виклики і перспективи	26
<i>Прокопчук Л.В.</i> <i>Примаєк О.М.</i>	Вплив германізмів на українську мову та українські урбанолекти	31
<i>Слободзян Р.Д.</i> <i>Постригань А.В.</i> <i>Андрійко В.І.</i>	Німецькомовні запозичення в системі української економічної термінології	35
<i>Товстенко В.Р.</i>	Порушення мовних норм у вживанні сполучників	43
<i>Ходакевич О.Г.</i> <i>Мендрух Ю.М.</i> <i>Остапенко Е.О.</i>	Соціокультурний аспект формування мовної особистості	46
<i>Ярошевич І.А.</i> <i>Краснопольська Н.Л.</i>	Сталі й динамічні процеси творення морфологічної термінології ХХ – початку ХХІ ст.	49
Секція 2 МОВНЕ МОДЕЛЮВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ		
<i>Лещенко Л.П.</i> <i>Бескоровайна Н.О.</i>	Культурологічний підхід у вивченні іноземних мов як одна з стратегій мовної підготовки національної освіти	53
<i>Постригань А.В.</i> <i>Слободзян Р.Д.</i>	AUSWIRKEN DIGITALER MEDIEN AUF INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION	57
<i>Приходько Н.Г.</i> <i>Микал Т.А.</i>	DIE FREMDSPRACHE UND INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION	60
Секція 3 ТРЕНДИ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМУ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ		
<i>Александрова Н.М.</i> <i>Давиденко Т.В.</i>	The Impact of Global English on Students' Perception of English	63
<i>Воробйова Ж.Ю.</i>	Методологічні засади організації дистанційної роботи студентів у вищих навчальних закладах США. Досвід для України	69
<i>Максименко О.О.</i> <i>Микал Т.А.</i>	Про сучасні іноземні мови як складник ступеня бакалавра в університетах Великої Британії: практика університету міста Лідс	73

<i>Мельник Г.М.</i>	Шерингова економіка через призму культурних відмінностей	75
<i>Тинний В.І.</i> <i>Овчіннікова О.І.</i> <i>Бергер Л.С.</i>	Мовна дискримінація або глотофобія як проблема розвитку міжкультурного спілкування	80
Секція 4		
ТРАНСФОРМАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СТРАТЕГІЙ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ В НАЦІОНАЛЬНІЙ ОСВІТІ		
<i>Бергер Л.С.</i> <i>Льїна О.М.</i> <i>Коломійцева А.О.</i>	Значущість рефлексії у створенні психолого-педагогічних умов формування культури професійного спілкування майбутнього викладача економіки	85
<i>Беценко Т.П.</i>	Значення курсу «народознавство» в національній освітній парадигмі вищої школи	88
<i>Беценко Т.П.</i>	До питання про лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту як різновид навчальних вправ і необхідний складник мовної освіти у процесі вивчення іноземної мови та культури в ситуації сьогодення	92
<i>Василенко І.О.</i> <i>Червінська Л.М.</i>	Стимулюючі складові процесу аудіювання на заняттях з іноземної мови	95
<i>Гавриш О.О.</i>	Розвиток навичок онлайн-презентації	101
<i>Давидюк А.Р.</i> <i>Белякова А.В.</i>	Особливості розробки тренінгу «Ділова англійська мова» для студентів-магістрантів (ESP Finance and Accounting)	108
<i>Дибкова Л.</i>	Конвергенція інформаційних технологій і мовної підготовки студентів	113
<i>Капустіна О.В.</i> <i>Сініцина Н.М.</i>	Academic Competitions Are One of the Ways of Students' Gaining Soft Skills	116
<i>Капуш А.В.</i> <i>Кудінов В.А.</i>	Типові помилки при написанні наукових текстів німецькою мовою та шляхи їх попередження	120
<i>Кузнецова О.О.</i> <i>Коломійцева А.О.</i> <i>Марищук О.Ю.</i>	Стратегії професійної успішності сучасного педагога	122
<i>Маркова О.В.</i> <i>Шматок Т.Г.</i>	Доцільність використання основних стратегій викладання англійської мови студентам-економістам в складних обставинах періоду воєнного стану в Україні	124
<i>Наливайко М.Я.</i>	Організація самостійної роботи здобувачів вищої освіти під час вивчення діалектології	130
<i>Примак О.М.</i> <i>Прокопчук Л.В.</i>	Відбір текстів на різних етапах іншомовної підготовки	132
<i>Рябокучма Т.О.</i>	Багатовекторність парадигми тексту	137
<i>Сажко Л.А.</i>	Використання комунікативних стратегій в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності у діалогічному мовленні	146
<i>Сапожнікова О.М.</i> <i>Капуш А.В.</i>	Групова робота як інструмент мовної підготовки студентів	150
<i>Терещенко С.І.</i>	Аномативи в усному й писемному мовленні студентів-нефілологів	152
<i>Тинний В.І.</i> <i>Бергер Л.С.</i> <i>Овчіннікова О.І.</i>	Вплив запровадження сучасних цифрових технологій на ефективність вивчення іноземної мови	157
<i>Церковняк-Городецька О.Г.</i>	Лінгводидактика: сутність, перспективи, традиції	163

Чеботарьова Л.І.	Student Survey and Our Practice of Using Interactive Textbooks	165
Червінська Л.М. Василенко І.О.	З досвіду навчання написанню ділової документації на заняттях з фахової англійської мови в економічному ЗВО	168
Циркун О.І.	Культурна дипломатія під час війни: досвід Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана	173
Круківський В.А. Шевченко О.В. Саєнко С.Г. Круківська О.В. Турчанінова В.Є.	Міфи й реалії інноваційних освітніх технологій та людський фактор: приклад онлайн-навчання	178
Шум О.В.	Робота з тематичними відео під час іншомовної підготовки (англійська та німецька мови)	220
Щукіна Е.І.	Формування іншомовної професійної компетентності у майбутніх фахівців з економіки	223
Щукіна Е.І. Машкова І.М. Белякова О.В.	Особливості організації занять з іноземної мови для студентів немовних спеціальностей у період воєнного стану	226
Секція 5. ГЕНДЕРНИЙ ВИМІР МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ		
Король О.Ю.	Gender and Intercultural Education	230
СТУДЕНТСЬКИЙ ВЕБІНАР		
Болеста С. Науковий керівник Сирко І.М.	Образ міста в англійській літературі модернізму	235
Васюра Є.	Роль кореферентності у структуруванні тексту	237
Гентош А. Науковий керівник Сирко І.М.	Провідні теми й мотиви у творчості поетів «Озерної школи»	238
Кононовська В. Науковий керівник Сирко І.М.	Роль автора і ліричного героя у реалізації стратегії інтимізації	241
Маслов Є.	Запозичення в сучасній англійській мові: аналіз проблеми	243
Olivenieva A. Scientific Adviser Korol O.Y.	Gender and Culture: Perspectives on Feminism and Equality in France	244
PROJECT WORK		
Cultural Implication of Conflict Resolution and Crisis Management		
<i>Scientific Adviser – L. Sluchaina, Assoc. Prof., PhD in Political Science</i>		
Diadchenko D. Bondar I.	Conflict Management in Multinationals: Unique Practices	246
Kasarinova A.	Socio-Cultural Aspect of Global Pandemic Response	250
Majorov D. Makukha K.	Intercultural Negotiations as Tools for Constructive Conflict Resolution	255
Sluchaina L.	Mastering Conflict Management through the Perspective of Cross-Cultural Analysis Methodology	260
Ukolova M. Bohdanets O.	Cultural Strategies of Crisis Management: Japanese Practices and Approaches	266

Секція 1

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Андрійко В.І.

старший викладач кафедри німецької мови

факультету міжнародної економіки і менеджменту

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Потапенко С.І.

доктор філологічних наук, професор кафедри англійської філології і філософії мови

факультету германської філології і перекладу

Київського національного лінгвістичного університету

ЕФЕКТИ ЄДНОСТІ Й ОКРЕМІШНОСТІ В НОВОРІЧНОМУ ПРИВІТАННІ ПРЕЗИДЕНТА ЗЕЛЕНСЬКОГО НАПЕРЕДОДНІ 2024 РОКУ

Початок повномасштабної російсько-української війни зумовив виникнення нового медійного явища – воєнного дискурсу Президента Зеленського, що складається з двох основних частин: вітчизняної й міжнародної. Перша – призначена для щоденного інформування громадян про стан нації у час війни; друга – охоплює звернення до парламентів зарубіжних країн і міжнародних організацій, виголошені задля розширення кола держав, які підтримують Україну. Окреме місце у воєнному дискурсі українського Президента займають новорічні привітання, які підсумовують здобутки попереднього року й окреслюють сподівання на майбутнє через створення словесних ефектів, тобто вражень, які мають вплинути на слухача.

Для виявлення ефектів, створюваних у новорічному привітанні, проголошеному напередодні 2024 року, поєднуємо метод ключових слів, які вважають індикаторами тематичності (aboutness) [3, с. 346], з когнітивним принципом протиставлення фігури й фону [див. 2, с. 26]. Ключові слова позначають концепти, пов'язані з важливими суспільними або культурними стосунками, і створюють відповідні ефекти завдяки повторенню одиниць відповідної семантики. Своєю чергою, з фігурою, тобто найбільш виділеним перцептивним складником, на синтаксичному рівні співвідноситься підмет або головне речення, а з фоном – решта висловлення.

Спираючись на метод ключових слів, цьогорічне новорічне звернення Президента Зеленського [1] ділимо на три композиційні частини, які створюють певні ефекти. Вступ формує враження продовження боротьби за незалежність. Перша частина – минулий рік і нація – спирається на ефект єдності індивіда з суспільною групою й нацією. Друга частина – війна й нація – викликає ефект багатогранності, зображаючи різні аспекти діяльності українців у цей складний

час. Третя частина – минулорічні перемоги – створює ефект наростання сили, передаючи здобутки українців за минулий рік.

Розглянемо формуванні ефекту єдності індивіда з суспільною групою і нацією у вступі й першій композиційній частині новорічного привітання. Вступний ефект – рік боротьби за незалежність – формується у ракурсах протиборства й індивідуалізації:

«Зовсім скоро закінчується 2023 рік. Ще один рік нашої незалежності. Ще один рік нашої боротьби за незалежність. Ще один рік війни. Війни за свою землю. За нашу свободу. Одне за одного». [1]

Враження протиборства створюється в наведеному фрагменті іменниками *боротьба й війна*, останній із яких повторюється двічі, посилюючи відповідний ефект. Останній створюється через зображення руху від національного рівня, позначеного присвійним займенником *наш*, до індивідуального. Про нього в кінці наведеного фрагменту сигналізує конструкція *одне за одного*, призначена для доведення ідеї боротьби за незалежність до кожного слухача.

Ефект індивідуалізації, який відображає роль окремих громадян у досягненнях року, посилюється в наступному фрагменті п'ятикратним повторенням займенника *кожен*:

«Запитавши в мільйонів українців про те, яким був цей рік, можна отримати мільйони різних відповідей. Кожен згадає щось своє. Згадає когось свого. Кожен має те, через що усміхнутися. Бо вдалося. Кожен має те, через що заплакати. Через втрати. Кожен із нас цього року боровся, працював, чекав, допомагав, жив і сподівався. По-своєму. Кожен». [1]

В окремих реченнях наведеного уривку новорічного привітання ефект індивідуалізації посилюється винесенням займенника *кожен* у позицію підмета, що співвідноситься з фігурою, яка є найбільш помітним компонентом сприйняття.

Надалі враження єднання формується в кілька етапів. Спочатку займенник *кожен* поступається іменнику *українці*, власній назві *Україна*, яка позначає державу, з наступним поверненням до субстантива *українці* у взаємодії з інклюзивним займенником *ми*, що в різних формах (*нам, на нас*) зображає мовця і кожного слухача у сув'язі з нацією як цілим:

«Але кожен знайде в цьому році щось спільне для всіх українців. Головний підсумок року, головний його здобуток: Україна стала сильнішою. Українці стали сильнішими. 676 днів тому всім нам було кинуте виклик. З усіх боків на нас летіли ракети, з усіх напрямків на нас сунула ворожа навала». [1]

Крім вказаних іменників і займенників, ефект єднання нарощується двократним вживанням прикметника *сильніший*, адже аудиторія скоріше буде гуртуватися з могутньою групою, ніж зі слабкою.

Примноження ефекту єдності в наступному фрагменті досягається завдяки характеристиці могутності держави, що сприяє гуртуванню:

«Україна жива. Україна живе. Україна бореться й б'ється. Україна рухається, Україна долає шлях. Україна здобуває. Україна працює. Україна

існує. І все разом – це не новорічне диво. Це не казка, не магія, а заслуга кожного з вас. Кожного з мільйонів українців. Кожного, хто протягом цього року щодня й щоночі доводив: українці сильніші!» [1]

Ефект національного єднання передусім досягається в наведеному фрагменті винесенням топоніма *Україна* на початок речень, тобто у позицію фігури, а міць держави передається предикатами на позначення активності, які одночасно сприяють інтенсифікації ефекту єдності: *жива (живе), бореться й б'ється, рухається, долає шлях, здобуває, працює, існує*. Надалі ця активність пов'язується з діяльністю окремих індивідів, позначених займенником *кожен* у складі конструкцій *кожного з мільйонів українців і кожного, хто протягом цього року щодня й щоночі доводив* у другій частині абзацу. Домінування ефекту єднання підкреслено фінальною конструкцією цитованого фрагменту тексту *українці сильніші*: у її складі предикат *сильніші* закладає підвалини для формування враження сили в наступній частині виступу.

Ефект єдності індивіда з суспільною групою і нацією досягається надалі через діалог Президента з різними прошарками громадян. Вони включають воїнів і представників різних професій: медиків, пожежників, учителів, залізничників, волонтерів. Так, діалог з воїнами спирається на взаємодію займенника *ви* з присудками, які вказують на перешкоди, створювані агресорові (*стримуєте, дали бій, були сильними, не здали*):

«Ви стримуєте зло, якого стало ще більше. Але яке нічого більше не змогло. Бо ви дали бій на кожному напрямку й кожній нашій вулиці, у кожній нашій хаті. Ви були сильними. Ви не здали жодного синьо-жовтого серця. Жодного кілометра нашої свободи. Це ви. Всі наші воїни. Кожен і кожна, хто доводить: українці сильніші від зла». [1]

Ефект діалогу з воїнами інтенсифікується переходом від займенників *ви, всі*, які позначають їх як групу в цілому, до одиниць *кожен і кожна*, та підсумовується конструкцією *українці сильніші від зла*.

Враження дужості професійних груп підкреслюється п'ятикратним повторенням конструкції *українці сильніші*, яка узагальнює опис їх діяльності:

«Наші медики, рятуючи бійців на фронті та людей у цивільних містах і селах. Ті, хто доводить: українці сильніші за біль, поранення й смерть. Це наші пожежники, рятувальники, які показують: українці сильніші за вогонь і завали. Це ті, хто доводить: українці сильніші за будь-які обставини, сильніші за безвихідь... українці сильніші за втому. А значить, українці сильніші за цю війну». [1]

Таким чином, у цьогорічному новорічному привітанні Президента Зеленського ефекти окремішності індивідів і їх єдності з суспільними групами й українською нацією створюються через повторення відповідних іменників і займенників. Посилення цього враження досягається висуненням одиниць відповідної семантики у початкові позиції речень, співвідносні з фігурою як більш помітним компонентом сприйняття, вживанням у відокремлених реченнях і сполученням з предикатами на позначення активності.

Список використаних джерел

1. Зеленський В. (2023). Новорічне привітання. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.president.gov.ua/news/novorichne-privitannya-prezidenta-ukrayini-volodimira-zelens-88037>.
2. Потапенко С.І. Вступ до когнітивної лінгвістики. – Ніжин. НДУ ім. М. Гоголя. – Ніжин, 2013. – 136 с.
3. Baker, P. Querying Keywords Questions of Difference, Frequency and Sense in Keywords Analysis. *Journal of English Linguistics*, 2004. Vol. 32 (4), 346–359.

Гавриш М.М.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ З НАЗВАМИ МІСТ ТА КРАЇН ЯК ОДНЕ З ДЖЕРЕЛ ВІДОБРАЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ ЛІНГВОСПІЛЬНОТ (НА ПРИКЛАДІ УКРАЇНСЬКОЇ ТА НІМЕЦЬКОЇ МОВ)

Анотація. Стаття написана у сфері лінгвокультурології, присвячена особливостям переосмислення носіями української та німецької мов топонімів (назв міст та країн) як компонентів у складі фразеологічних одиниць з метою з'ясування особливостей світосприйняття представниками зазначених етносів. Проаналізовано структурні та семантичні характеристики найбільш активно вживаних в обох мовах фразеологізмів з компонентами-топонімами та на цій основі з'ясовано спільні і відмінні риси у трактуванні (фразеологізації) українським та німецьким народами назв певних країн, міст та місцевостей, що є релевантною інформацією для кращого міжнародного взаєморозуміння та успішної міжкультурної комунікації.

Ключові слова: фразеологічна одиниця / фразеологізм, фразеологічна семантика, етнокультурна спільнота, лінгвокультурологія.

Der Beitrag entstand im Rahmen des interdisziplinären Fachgebiets Linguokulturologie und beschäftigt sich mit Besonderheiten der semantischen Umdeutung der Staaten- und Städtenamen in der Rolle von phraseologischen Komponenten in der ukrainischen und der deutschen Sprache mit dem Ziel, die Besonderheiten der Auffassung der genannten Toponyme von Ukrainern und Deutschen zu klären. Strukturelle und semantische Eigenschaften von in den beiden Sprachen am häufigsten gebrauchten Phraseologismen mit einem Toponym als Komponente sind analysiert und auf dieser Grundlage Schlussfolgerungen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Deutung (Phraseologisierung) der Staaten- und Städtenamen von dem ukrainischen und dem deutschen Volk gezogen, was relevantes Wissen für eine bessere Völkerverständigung und eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation darstellt.

Schlüsselwörter: phraseologische Einheit / Phraseologismus, phraseologische Semantik / Bedeutung, ethnokulturelle Gemeinschaft, Linguokulturologie.

Фразеологічні одиниці (ФО) – це унікальні мовні знаки, визначальна особливість яких полягає у *переосмисленні* носіями мови значення їхніх окремих компонентів чи й усього компонентного складу і виникненні у результаті цього процесу нової цілісної семантики, яка не відповідає сумі значень складових частин сформованого таким чином стійкого (усталеного) виразу. Найпоширенішими видами семантичних трансформацій компонентного наповнення фразеологізмів є метафоричні та метонімічні асоціативні уявлення мовців – представників певної *етнокультурної спільноти*.

Зазначена специфіка виникнення ФО дає обґрунтовані підстави для двох суттєвих висновків. По-перше, *експресивний компонент* фразеологічного значення домінує над його предметно-логічним змістом, в результаті чого «основними функціями ФО є зображувальна і характерологічна», а «номінативна й комунікативна відсунуті на другий план» [3]. І по-друге, фразеологічний фонд – це «*національно маркована частина лексику кожної мови*» [1, с. 339].

Ці два релевантні *мовні* фактори, з одного боку, та зростаюча роль міжкультурної комунікації як суттєвого *екстралінгвального* чинника сучасного розвитку людського суспільства, з іншого боку, і дали поштовх до проведення пропонованого дослідження та обумовлюють його *актуальність*.

Глобалізація сучасного світового господарства та аналогічні паралельні процеси у політичній та культурній сферах щоденно засвідчують та доводять, що їхня успішність і результативність значною мірою залежать від порозуміння між учасниками міжкультурного (міжнародного) діалогу на вербальному рівні. Тобто змістове наповнення висловлювань, їхнє лексичне, граматичне і тональне оформлення мають враховувати історико-культурні та мовно-національні особливості комунікаційного реципієнта, значною чи й повною мірою відповідати традиційним для нього нормам мовленнєвої поведінки, що підкреслює і китайська мудрість, в якій йдеться про те, що лише тому буде «даровано» успіх у тисячах зустрічей, хто добре знає, як *інших*, так і самого себе [7, с. 9].

Саме спричинена тенденціями розвитку сучасного людства, посилена увага науковців і практиків до проблематики міжкультурного спілкування та акцент на пізнанні «ментального світу» інших етносів стали важливими факторами появи і становлення *лінгвокультурології* – наукової сфери, дослідження якої спрямовані на ідентифікацію і вивчення закріплених у мові проявів культури носіїв цієї ж мови, тобто характерних для певної лінгвоспільноти особливостей сприйняття та трактування світу.

Як релевантний напрям цієї наукової галузі сформувалося і активно розвивається як в українському, так і зарубіжному мовознавстві *лінгвокультурологічне вивчення фразеологізмів*, адже, як підкреслено вище, саме ці мовні знаки – як наслідок особливого, образного відображення ними дійсності – акумулюють у своїй семантиці самотутність, цінності, традиції, світовідчуття, тобто історичний і духовний досвід мовної спільноти.

Пропонована нижче розвідка виконана також на засадах цього нині *важливого й актуального* лінгвокультурологічного підходу і має на *меті* – на основі порівняння семантики українських і німецьких фразеологізмів, визначальним компонентом яких є топоніми чи, конкретніше, назви міст та країн, – відобразити історично обумовлені *спільні та відмінні риси* у ставленні / баченні / уявленнях українськомовної та німецькомовної спільнот щодо своїх географічних сусідів та віддалених народів, тобто розкрити шляхом порівняльного аналізу певні світоглядні позиції зазначених мовних колективів.

Предмет дослідження складають найбільш поширені і вживані в обох мовах ФО, а саме: 37 українськомовних стійких виразів, ідентифікованих у «Словнику фразеологізмів української мови» [2] та «Фразеологічному словнику української мови» [4; 5] і 32 німецькомовних ФО, які містяться в електронному ресурсі «Verzeichnis: Deutsch/Redewendungen» [8]. Приблизно однакова й чисельно достатня кількість одиниць, що підлягають аналізу, з обох мов, утворює, на наш погляд, репрезентативну базу для достовірних висновків про історично сформоване відношення обох лінгвospільнот до інших етносів.

Розпочинаючи висвітлення результатів, спочатку – згідно з логікою наукових розвідок – представимо деякі кількісні (статистичні) показники та спробуємо з'ясувати їхню національно-культурну значущість.

В українських ФО містяться посилення на 12 країн (Австрія, Америка, Англія, Італія, Китай, Німеччина, Польща, росія, Туреччина, Франція, Швейцарія, Швеція), в німецьких же фразеологізмах до компонентного складу входять топоніми, що мають відношення до 15-ти країн (Англія, Греція, Данія, Іспанія, Італія, Китай, Нідерланди, Польща, росія, Сирія, Туреччина, Франція, Чехія, Швейцарія, Швеція).

Протиставлення цих двох переліків дозволяє висловити щонайменше сім суджень щодо сприйняття та інтерпретації українським та німецьким мовними колективами певних явищ / подій у їхній історичній взаємодії з іншими народами.

По-перше, наявність у німецькомовному фразеологічному фонді ФО, які співвідносяться з дещо більшим списком країн, є, на наш погляд, свідченням дещо ширшої історичної господарсько-політичної активності німецького етносу, наслідком чого й стало запозичення та експресивне трактування реалій з більшої кількості національних культур.

По-друге, в обох переліках абсолютна перевага належить представникам європейського континенту, що віддзеркалює в історичному вимірі більш глибокі й активні міжнародні контакти обох порівнюваних лінгвospільнот саме в Європі, їхню обізнаність з певними типовими особливостями розвитку інших європейських народів, які – ці специфічні прояви розвитку представників інших європейських культур – і стали основою для образно-експресивного переосмислення і виникнення відповідних ФО, приміром, *гуси врятували Рим* чи *leben wie Gott in Frankreich*.

По-третє, на увагу заслуговує і показник «присутності» країн-сусідів, тобто країн, з якими Україна і Німеччина географічно межують, у фразеологічному складі мов порівнюваних лінгвospільнот. Якщо німецькі ФО відображають зв'язки з шістьма сусідами з дев'яти (Данія, Нідерланди, Польща, Франція, Чехія, Швейцарія), то в українських фразеологізмах представлені лише Польща і росія з семи країн, з якими Україна межує на суходолі; (в історичному аспекті до сусідів представників української культури можна віднести і Австрію). Це порівняння свідчить, на нашу думку, про більш географічно далеке проникнення українського етносу в своєрідності буття чужоземних народів та перенесення в

українську мову на основі фразеологічного переосмислення позначень певних реалій цих народів, чим досягалося підвищення емоційності висловлювань.

Географічне сусідство великою мірою вплинуло, по-четверте, на показник згадуваності країн та їхніх міст у фразеологічних виразах порівнюваних мов. В українськомовних ФО трійку лідерів складають росія (9 згадувань), Італія (8) та Польща (6), в німецьких же фразеологізмах перше місце посідає Італія (8 згадувань), за нею слідує Іспанія (4) та Франція (3). Цікавий факт: якщо в українськомовних фразеологізмах згадуються (але дуже інтенсивно!) лише *дві* безпосередніх країни-сусідки – росія та Польща, то німецькомовні ФО містять тільки одне – два посилення на *шістьох* (з дев'яти) безпосередніх сусідів. Ці дані однозначно засвідчують та відображають найбільшу інтенсивність контактів порівнюваних мовних колективів із своїми прямими сусідами. (Про конотативну складову семантики цих фразеологізмів, тобто про їхні комунікативні функції, йдеться у другій частині цієї статті.)

По-п'яте, наведений вище перелік інформує про те, що в обох мовах компонентами фразеологізмів є топоніми, які відносяться до дев'яти одних і тих же країн. Це свого роду «спільне ядро», яке утворюють Англія, Італія, Китай, Польща, росія, Туреччина, Франція, Швейцарія, Швеція, з одного боку, вказує на суттєві співпадіння / аналогії у географічному світопізнанні українськомовного і німецькомовного етносів, але, з іншого боку, погляд на окремі ФО, які «презентують» ту чи іншу країну (наприклад, *китайська грамота* і *und ich bin der Kaiser von China* чи *якої Польщі ви мені тут нарobili* і *noch ist Polen nicht verloren*) однозначно підтверджує повну змістову неоднорідність цього світопізнання. Кожна з обох лінгвостільностей, відштовхуючись від свого власного історичного досвіду, задовольняла свої комунікативні потреби, виділяючи і переосмислюючи у фразеологічних образах *різні* типові особливості того чи іншого етносу.

Перевагу відмінностей у мовному світоотрадуванні засвідчує, по-шосте, і той факт, що серед ФО, які стали предметом цього дослідження, в обох мовах є лише *шість однакових* за формою та семантикою фразеологізмів: *йти до Каносси* – *nach Canossa gehen*, *шлях у Каноссу* – *der Gang nach Canossa*, *був у Римі та й Папи не бачив* – *war in Rom und hat den Papst nicht gesehen*, *усі дороги ведуть до Риму* – *alle Wege führen nach Rom*, *надійний, як швейцарський годинник* – *wie ein Schweizer Uhrwerk*, *потьомкінські села* – *Potemkinsche Dörfer*. Загальновідомі релігійно-біблійні та історичні події утворили підґрунтя для виникнення й поширення зазначених ФО в українській та німецькій мовах, інші ж стали вирази обох мов, як підкреслено вище, є запозиченням і переосмисленням *різних* реалій з життєвої діяльності як одних і тих же, так і різних народів.

По-сьоме ж, констатуємо наявність в українській мові мінімальної кількості ФО «німецького походження» і повну відсутність в німецькій мові фразеологізмів, у складі яких були б присутні українські топоніми. До переліку наших матеріалів входить лише фразеологізм *дурний як німецька війна*, який виник як негативна реакція українського народу на Другу світову війну і

вживається для позначення невдалої ідеї. Хоча в українській мові є досить помітний прошарок слів німецького походження (шлагбаум, дах, фах, крейда і багато інших), цей факт нашоує на думку про те, що ні українська, ні німецька лінгвостільноти у взаємних контактах не зафіксували в житті одна одної чогось настільки специфічного / особливого / незвичайного, щоб воно стало основою для формування фразеологічного образу і висловлення таким чином певних емоцій та оцінок.

Підсумовуючи розгляд *статистично-формального аспекту* фразеологізмів, які стали предметом цього дослідження, можна констатувати, що встановлені на цьому рівні суттєві *відмінності* між ФО обох мов щодо їхнього «денотативного походження» є переконливим підтвердженням того, що кожна лінгвостільнота по-своєму сприймає і оформлює у мовних знаках явища і реалії навколишнього світу. У нашому ж конкретному випадку *своєрідність* світосприйняття кожним етносом підтверджується тим, що українськомовний та німецькомовний колективи, виходячи з свого побутово-емпіричного та духовного досвіду:

- у своїх контактах з іншими народами були вражені переважно абсолютно різними чужоземними реаліями, переосмислення яких обумовило появу відповідних ФО з компонентами-топонімами;

- у своїх двосторонніх зв'язках *не пізнали* в практичній діяльності один одного чогось особливо цікавого / унікального, що могло б спонукати їх до креативно-експресивного трактування та утворення нових стійких виразів.

Тепер звернемося до *семантичного аспекту* ФО, які складають предмет цього дослідження, адже фразеологізми створювались і створюються носіями будь-якої мови перш за все для «забарвлення» висловлювань певними *емоціями*, відображення свого *відношення* до людей, подій і явищ, тобто фразеологічна семантика – це свого роду ключ до пізнання цінностей відповідної лінгвостільноти, її національно-культурних традицій, типових для неї особливостей світосприйняття і світорозуміння.

Порівняльний погляд на аналізовані ФО дозволяє, по-перше, констатувати в обох мовах кількісну перевагу фразеологізмів з *негативною конотацією* – в українській мові їх 28, в німецькій – 21, наприклад, *від Києва до Кракова – всюди біда однакова, пролетів як фанера над Парижем* або *zugehen wie im alten Rom, sich auf Französisch verabschieden*. Ці дані підтверджують загальну тенденцію розвитку фразеологічного фонду як складової частини мови, одиниці якого у своїй переважній більшості мають негативну експресивність і націлені на критику / висміювання / висловлення негативного ставлення до особи чи предмету комунікації.

Для повноти картини наведемо і декілька прикладів ФО з позитивною (чи позитивно-нейтральною) конотацією: *усі дороги ведуть до Риму, не відразу Краків збудовано* або *wie ein Schweizer Uhrwerk, alle Wege führen nach Rom*.

Своєрідність, але й певну ідентичність світобачення обома порівнюваними етносами найбільш переконливо розкривають, по-друге, ті сфери людського

буття, які знайшли/знаходять своє відображення у денотативній складовій фразеологічного значення.

Українськомовні ФО з компонентами-топонімами можна поділити на такі підгрупи (розуміємо, що такий поділ має дещо суб'єктивний характер і залежить від рівня абстракції):

1. Опис певної ситуації:

а) з негативною конотацією: *пани однакові, що в вас, що в Кракові, останній день Помпеї* чи *пропав, як швед під Полтавою*;

б) з позитивною конотацією: *гуси врятували Рим* або *не відразу Краків збудовано*.

2. Дії / поведінка певної особи:

а) з негативною конотацією: *сидить як турецький паша, мотається як Махно по Кубані* або *іти по-англійськи*;

б) з позитивною конотацією: *йти до Каносси*.

3. Характер / якості людини (з негативною конотацією): *упертий, як свиня з Варшави, тупий як сибірський валянок* чи *дурний як німецька війна*.

4. Матеріальний стан – бідність (з негативною конотацією): *голий як турецький святий, і в Кракові злидні однакові* або *і в Відні люди бідні*.

Класифікацію ж німецькомовних фразеологізмів при аналогічному підході можна представити таким чином:

1. Опис певної ситуації:

а) з негативною конотацією: *dann ist Holland in Not* ('знаходиться у надзвичайно складній, небезпечній ситуації і не бачити виходу'), *dann ist Polen offen* ('неконтрольована ситуація', може вживатися як вислів залякування, погрози) або *da ist etwas faul im Staate Dänemark* ('ситуація підозріла', 'щось тут не так', 'щось тут не в порядку');

б) з позитивною конотацією: *Rom wurde nicht an einem Tag gebaut* ('важливі справи потребують часу і не можуть бути виконані нашвидкуруч') чи *viele Wege führen nach Rom* ('існує багато можливостей / шляхів для досягнення мети').

2. Дії / поведінка певної особи:

а) з негативною конотацією: *einen Türken bauen* (представляти комусь якийсь факт як реальний і правдивий з наміром ввести в оману), *sich auf Französisch empfehlen* (залишити якусь зустріч / якість зібрання, не попрощавшись) чи *Eulen nach Athen tragen* (здійснювати зайву, нікому непотрібну діяльність).

б) з позитивною конотацією: *alter Schwede* ('ти, мій друже') або *nach Canossa gehen* ('здійснити покаяння, хоча й не з власної волі').

3. Стан людини / ситуація, в якій знаходиться людина:

а) з негативною конотацією: *nur spanisch verstehen* ('взагалі нічого не розуміти'), *hinter schwedischen Gardinen sitzen* ('знаходитесь у в'язниці') чи *das sind für mich böhmische Dörfer* ('це мені абсолютно невідомо' або 'я не розумію цього');

б) з позитивною конотацією: *leben wie Gott in Frankreich* ('чудово жити в радості і щасті').

Головні підсумки розгляду наведених класифікацій є, на нашу думку, такими:

- в обох мовах помітну частину складають ФО, зміст яких пов'язаний з відображенням певних ситуацій, насамперед неприємних, важких і складних, та поганих / образливих / недоречних людських поступків і вчинків. Але, як свідчать приклади, лише в небагатьох випадках (щоб не сказати виняткових) як форма, так і семантика українськомовних та німецькомовних фразеологізмів співпадають, їхня ж переважна більшість має різні фразеологічні образи, тобто співвідноситься з неоднаковими позамовними реаліями, і має таким чином різне семантичне наповнення;

- суттєва різниця полягає також в тому, що в досліджуваному корпусі німецькомовних ФО – на *відміну* від українськомовних фразеологізмів – практично немає усталених виразів, які характеризували б матеріальну злиденність / убогість особи. Цей факт нашою думкою наводить на висновок про те, що матеріальна скрута була, на жаль, типовим явищем в історичному розвитку українського етносу, викликала його занепокоєння і, як наслідок, обумовила виникнення цілої низки ФО для висловлення емоційно-негативного ставлення носіїв української мови до цієї недоброї реалії їхнього буття. Цікаво й те, що посилення на нужденність асоціюються в українськомовних фразеологізмах з *Краковом* та *Віднем*, що можна трактувати як спробу «пом'якшити» власні турботи нагадуванням про аналогічні ситуації і в житті інших народів;

- помітну частку українськомовних ФО складають і порівняльні конструкції із сполучником «як», які націлені насамперед на висміювання тупості та некмітливості людини (*тупий як сибірський валянок*, *дурний як німецька війна* або *дурний як Альоша з Магадана*), що демонструє різке критичне ставлення / нетерпимість українського етносу до зазначених проявів розумової людської діяльності та його креативність у пошуку яскравих образів для емоційного висловлення негативної конотації.

На особливу увагу заслуговує, по-третє, відображення у фразеологічних образах українськомовним етносом свого безпосереднього сусіда – росії. З одного боку, як зазначено вище, фразеологізми з топонімами «російського походження» утворюють найбільшу підгрупу (9 виразів) в корпусі аналізованих одиниць, а з другого боку, і це, на наш погляд, надзвичайно релевантний показник, усі вони *переконливо* засвідчують *негативне ставлення* українського народу до російського етносу. Для підтвердження цього твердження наведемо всі зафіксовані нами ФО: *в Москву з грішми*, *з Москви з вішми* (невдача), *дурний як Альоша з Магадана* (грубо: дурний, дуже нерозумний), *тупий як сибірський валянок* (грубо: дурний, дуже нерозумний), *потьомкінські села* (показуха, оковамилювання), *піти в Караганду* (піти в туалет), *Москву побачив* (був побитий), *воно тобі треба як московська бурулька* (щось абсолютно непотрібне), *Дон Доном, а найкраще вдома* (на рідній землі завжди найкраще), *Мотається як Махно по Кубані* (хаотичність дій).

Як видно, російські топоніми асоціюються тут з негативними життєвими явищами чи людською тупістю і безсумнівно зрозуміло, що ці стійкі вирази доказово *розвінчують* російський міф про те, що українці та росіяни є братніми народами.

У фразеологізмах німецького етносу географічні сусіди представлені ширше (шестеро з дев'яти, як зазначено вище), більшість з цих ФО мають негативну конотацію (наприклад, *da ist etwas faul im Staate Dänemark* чи *das sind für mich böhmische Dörfer*), але жоден з цих виразів не є таким різким, грубим, не висловлює такого зневажливого ставлення до народу-сусіда, як, зокрема, українськомовні фразеологізми *дурний як Альоша з Магадана* або *тупий як сибірський валянок*.

Коротко підсумовуючи аналіз семантичного аспекту, можна констатувати, що:

- як в українській, так і в німецькій мовах фразеологізми з компонентами-топонімами мають переважно негативну конотацію, що відповідає загальній тенденції розвитку фразеологічних фондів різних мов, чії носії, переосмислюючи фразеологічні образи, прагнуть більш яскраво, дотепно і незвично висловити свої негативні емоції, свою критичну реакцію на людську поведінку та інші позамовні явища і реалії, щоб досягти таким чином бажаного комунікативного ефекту;

- помітна різниця між порівнюваними ФО полягає у тому, що в українськомовній групі, на відміну від німецькомовної, є усталені вирази, які у різних фразеологічних образах відображають а) незадовільний матеріальний стан / бідність українців та б) їхнє різко негативне ставлення до росії та росіян. Ця історично обумовлена відмінність віддзеркалює різні умови розвитку обох етносів та спричинені цим фактом їхні різні погляди на самих себе і своїх сусідів, а отже, і особливості формування національного менталітету українців та німців.

В даній роботі представлені результати аналізу невеликої групи фразеологізмів, але і вони переконливо доводять, що кожна мова – це проєкція етноспільноти на її власне національне становлення, її цінності та традиції, значущі сфери її діяльності, тобто, що «кожна мова – це рефлексія нашого життя» («... jede Sprache ist ein Spiegelbild unseres Lebens» [6, с. 31]. Тому *лінгвокультурологічний підхід* до вивчення фразеологізмів, який сприяє міжкультурному порозумінню, є і залишатиметься *актуальним напрямом* сучасних наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Кочерган М.П. Загальне мовознавство : підручник // 2-ге вид., випр. і доп. – Київ: ВЦ «Академія», 2006. – 463 с.
2. Словник фразеологізмів української мови / НАН України, Ін-т української мови [уклад. В.М. Білоноженко та ін.]. – Київ: Наукова думка, 2003. – 786 с.

3. Ужченко В.Д. Фразеологія сучасної української мови : посібник / В.Д. Ужченко, Д.В. Ужченко. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 399 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://subjectum.eu/ukrmovalphraseology/9.html>.

4. Фразеологічний словник української мови / АН України, Ін-т української мови [уклад. В.М. Білоноженко та ін.]. – Київ: Наукова думка, 1993. – Кн. 1. – 528 с.

5. Фразеологічний словник української мови / АН України, Ін-т української мови [уклад. В.М. Білоноженко та ін.]. – Київ: Наукова думка, 1993. – Кн. 2. – С. 529-980.

6. Khider, A. Deutsch für alle. Das endgültige Lehrbuch // Abbas Khider. – München: btb Verlag in der Verlagsgruppe Random House GmbH, 2020. – 125 S.

7. Schroll-Machl S. Die Deutschen – Wir Deutsche: Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben / Sylvia Schroll-Machl. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, 2007. – 227 S.

8. Verzeichnis: Deutsch/Redewendungen. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://de.wiktionary.org/wiki/Verzeichnis:Deutsch/Redewendungen>

Мендрух Ю.М.

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

Остапенко Е.О.

кандидат педагогічних наук, старший викладач 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

CLIL PRINCIPLES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO FINANCE STUDENTS

***Анотація.** У тезах розглядається поняття «предметно-мовне інтегроване навчання», зазначаються основні принципи цієї методології та їх застосування у процесі вивчення іноземної мови студентами фінансових спеціальностей.*

***Ключові слова:** предметно-мовне інтегроване навчання, 4К основа, студенти фінансових спеціальностей*

***Summary.** The abstract defines CLIL, points out its guiding principles and their application in teaching foreign languages to the students in finance.*

***Keywords:** CLIL, 4Cs, finance students.*

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is «a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language» [2, p.1]. Thus, this methodology focuses not only on content, and not only on language in the teaching and learning process. Each is interwoven. Such approach allows an educational experience which can be very hard to achieve in a language-learning classroom.

CLIL involves a range of models to choose from to cater for the needs of diverse types of learner, nevertheless, all models share a sustainable theoretical basis. D. Coyle [1] singles out four guiding principles of CLIL methodology which emphasize the integration of content and language learning in a meaningful and effective way. The 4Cs include content, communication, cognition, culture. Content is considered to be the driving force of the learning process and refers to the subject matter or curriculum content that forms the basis of instruction. In CLIL, content is typically drawn from various academic disciplines. The content should be relevant, engaging, and aligned with students' interests and learning objectives. It is the starting point in designing course materials.

Communication implies developing the skills of foreign language communication within the limits outlined by the content. A student learns grammar and vocabulary accompanying a particular subject theme [3]. «The formula learning to use language and using language to learn is applicable here». [1]. Cognition presupposes that students are not only learning language but also developing their critical thinking, problem-solving, and analytical skills through engagement with content-rich tasks and activities. Teachers scaffold learning experiences to support students' cognitive development and help them make connections between language and content. Culture provides context and authenticity to the learning experience. Cultural aspects include not only the culture associated with the target language but also the culture of the subject matter under study. By exploring cultural dimensions, students gain a deeper understanding of both language and content within a global context.

In the context of teaching a foreign language to finance students, 4Cs are specified with regard to the needs of the course. Content is concerned with the topics covered in various academic disciplines including finance, management, accounting, banking etc., the structure of various business letters (enquiries, replies to enquiries, order, offers, contracts, etc.) and various situations of professional communication (making presentations, participating in meetings, conducting negotiations, bargaining etc.). Communication is related to the knowledge of language material (mostly lexical and grammatical) typically used in situations of professional communication, professional texts and business letters. Cognition implies developing the strategies of processing and utilizing information objectified in a professional text as well as critical thinking, problem-solving, analytical and other skills. Culture is linked with raising awareness of cross-cultural differences in doing business, writing business letters, behaving in situations of professional communication. In the context of teaching finance, cultural considerations may include financial practices, norms, and customs in different countries or regions where the target language is spoken. D. Coyle, P. Hood & M. Marsh note that «a CLIL teacher has the opportunity to scaffold new content through familiar language, or to scaffold new language through the use of familiar content» [2:96].

By integrating the 4Cs of CLIL into the teaching and learning a foreign language, teachers can create a dynamic and immersive learning environment that promotes holistic development across content knowledge, language proficiency, cognitive skills, and cultural awareness.

References

1. Coyle D. CLIL: Planning Tools for Teachers. Nottingham: University of Nottingham, 2005. Available at: [http:// docplayer.net/35310909-Clil-planning-tools-for-teachers-4cs-curriculum-guidance-3as-lesson-planning-tool-matrix-audit-tool-for-tasks-materials.html](http://docplayer.net/35310909-Clil-planning-tools-for-teachers-4cs-curriculum-guidance-3as-lesson-planning-tool-matrix-audit-tool-for-tasks-materials.html) (Last accessed: 20.02.2024).
2. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. CLIL Content and Language Integrated Learning., Cambridge University Press; 1 edition, April 30, 2010. – 184 p.
3. Tokarchuk V., Shuba Yu. Clil methodology in teaching academic writing: paragraph-level support activities // Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 55, том 3, 2022. Available at: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/55_2022/part_3/40.pdf (Last accessed: 20.02.2024).

Микал Т.А.

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

ПРО ОСОБЛИВОСТІ ІСПИТУ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ МІГРАНТІВ

Питання інтеграції різних категорій мігрантів до соціуму та економіки є чіткою вимогою Німеччини на законодавчому рівні. Виходячи з цього, мовна освіта у Німеччині вибудована для різних категорій мігрантів: від трьох до восьми місяців, рівні А2-В2.

Фінансування мовних курсів відбувається за рахунок місцевих та державного бюджетів. Інтеграційні курси передбачені для осіб, які мають право на роботу (їх тривалість обумовлена тижневим навантаженням).

У країні затверджені єдині вимоги до наповнення та проведення іспиту з німецької мови як державної для працевлаштування мігрантів. Іспиту передують інтенсивні мовні курси (4-5 годин на день), які визнано обов'язковими та прирівнюються до щоденної праці для певних категорій мігрантів.

Зазначимо, що існують та практично використовуються різноманітні підходи до викладання і навчання німецької мови. Проте рамка рівнів знань та вимоги проведення іспиту є єдиними у країні. Загальна лексика визначена окремо для кожного рівня.

Інтеграційні курси рівня В1 є достатніми для суспільної комунікації та робітничих професій. Ті, які поставили за мету здобуття професій, перекваліфікацію, підтвердження дипломів, краще працевлаштування проходять курси на рівень В2.

Для іспиту на працевлаштування за рівнем В1 передбачено читання, сприйняття на слух, написання листа, говоріння (опис картинки, уміння вести елементарний діалог). Усна частина іспиту на рівнях В1-В2 проходить у парах. Тематика рівня В1 обмежується матеріалом вивченого курсу, побутового характеру.

Структура іспиту на рівень В2 містить завдання з читання (4 частини, 45 хв.), а саме: висловитися щодо відповідності змісту; практичні комунікативні завдання, спрямовані на розуміння умов роботи; інформація щодо конкретних ситуацій на робочому місці; розуміння протоколу – знайти вірний варіант.

Письмово-усна частина включає ознайомлення з ситуацією від імені співробітника та написання листа-відповіді на запит для вирішення питань.

Усна частина передбачає монологічне мовлення і діалог. Монологічне мовлення (2 хв.) висловлення думок за однією з двох запропонованих тем.

Нижче наведено перелік тем для підготовки:

- опишіть роботодавця, у якого ви б хотіли працювати (галузь, продукти, послуги, відділи та завдання, їх особливості);
- опишіть, як ви уявляєте хороше робоче середовище, наприклад, безпека роботи, заробітна платня, можливості кар'єрного зростання, спілкування у компанії та приклади з вашого професійного досвіду;
- опишіть події та досвід, які вплинули на вибір вашої професії (важливі люди, мотивація, наслідки);
- опишіть людину з вашого оточення, яка є для вас професійним прикладом для наслідування (наприклад, стосунки з цією людиною, характеристики, вплив на вас);
- опишіть процес пошуку роботи у країні за вашим вибором (наприклад, пошук пропозицій, початковий контакт, документи або співбесіда);
- опишіть, що важливо під час співбесіди (розкажіть про країну на свій вибір, наприклад професійна сфера, підготовка, типові запитання);
- опишіть продукт чи послугу за вашим вибором (наприклад, характеристики, переваги для клієнта та недоліки);
- ви хочете стати самозайнятим, опишіть свою бізнес-ідею (наприклад, продукт, послуги, особливості).

Друга частина усного завдання – діалог, яка також складається у парах. Надається опис ситуації, яку потрібно обговорити. Наприклад, я хотів би, щоб мені платили за понаднормову роботу, а не компенсували додаткову роботу вільним часом. Що ви думаєте про це? Для кожного учасника відводиться по 1,5 хв.

Слід наголосити, що уся тематика має пізнавальний характер, що уможлиблює інтеграцію у суспільні відносини. Зокрема, законодавчі приписи та регулювання відносин, наприклад, робочий час, відпустка, понаднормова зайнятість; правила безпеки на робочому місці; робочий договір.

Завдання сприйняття на слух поділяється на дві частини: розуміння загальної інформації (вірно-невірно) та детальної інформації (вибір правильного варіанту з трьох можливих).

Таким чином, опанування державної мови чітко регламентується для різних груп мігрантів. Отримання можливості працевлаштування пов'язане з опануванням мови на певному рівні. Іспит з німецької мови для працевлаштування та подальшого кар'єрного просування має чітку структурованість щодо видів мовленнєвої діяльності, тематики та рівня згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти.

Палесіка І.В.,

старший викладач кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE

***Анотація.** У статті розглядаються інструменти спілкування, які покращують нашу комунікаційну компетентність. Багато з цих інструментів можна перекласти в міжкультурний контекст. Хоча формування будь-якої форми компетентності вимагає зусиль, формування компетентності міжкультурного спілкування часто вимагає від нас більшого ризику. Деякі з цих ризиків вимагають від нас покинути зони комфорту та адаптуватися до нових та невизначених ситуацій. Автором виокремлено деякі навички, необхідні для ефективного міжкультурно компетентного комунікатора.*

***Ключові слова:** культурний контекст, внутрішня і зовнішня мотивація, когнітивна гнучкість.*

***Summary.** Throughout this article we have been putting various tools in our communication toolbox to improve our communication competence. Many of these tools can be translated into intercultural contexts. While building any form of competence requires effort, building intercultural communication competence often requires us to take more risks. Some of these risks require us to leave our comfort zones and adapt to new and uncertain situations. In this paper, we will learn some of the skills needed to be an interculturally competent communicator.*

***Keywords:** cultural context, intrinsic motivation, extrinsic motivation, tolerance for uncertainty, mindfulness, cognitive flexibility.*

Intercultural communication competence (ICC) is the ability to communicate effectively and appropriately in various cultural contexts. There are numerous components of ICC. Some key components include motivation, self- and other knowledge, and tolerance for uncertainty.

Initially, a person's motivation for communicating with people from other cultures must be considered. Motivation refers to the root of a person's desire to foster intercultural relationships and can be intrinsic or extrinsic (Martin & Nakayama, 2010). Put simply, if a person is not motivated to communicate with people from different cultures, then the components of ICC discussed next do not really matter.

If a person has a healthy curiosity that drives him or her toward intercultural encounters in order to learn more about self and others, then there is a foundation from which to build additional competence-relevant attitudes and skills. This intrinsic motivation makes intercultural communication a voluntary, rewarding, and lifelong learning process. Motivation can also be extrinsic, meaning that the desire for intercultural communication is driven by an outside reward like money, power, or recognition. While both types of motivation can contribute to ICC, context may further enhance or impede a person's motivation to communicate across cultures.

Members of dominant groups are often less motivated, intrinsically and extrinsically, toward intercultural communication than members of nondominant groups, because they do not see the incentives for doing so. Having more power in communication encounters can create an unbalanced situation where the individual from the nondominant group is expected to exhibit competence, or the ability to adapt to the communication behaviour and attitudes of the other. Even in situations where extrinsic rewards like securing an overseas business investment are at stake, it is likely that the foreign investor is much more accustomed to adapting to United States business customs.

This expectation that others will adapt to our communication can be unconscious, but later ICC skills we will learn will help bring it to awareness.

The unbalanced situation I just described is a daily reality for many individuals with nondominant identities. Their motivation toward intercultural communication may be driven by survival in terms of functioning effectively in dominant contexts. Recall the phenomenon known as code-switching discussed earlier, in which individuals from nondominant groups adapt their communication to fit in with the dominant group. In such instances, African Americans may «talk white» by conforming to what is called «standard English», women in corporate environments may adapt masculine communication patterns, people who are gay or lesbian may self-censor and avoid discussing their same-gender partners with co-workers, and people with nonvisible disabilities may not disclose them in order to avoid judgment.

While intrinsic motivation captures an idealistic view of intercultural communication as rewarding in its own right, many contexts create extrinsic motivation. In either case, there is a risk that an individual's motivation can still lead to incompetent communication. For example, it would be exploitative for an extrinsically motivated person to pursue intercultural communication solely for an external reward and then abandon the intercultural relationship once the reward is attained. These situations highlight the relational aspect of ICC, meaning that the motivation of all parties should be considered. Motivation alone cannot create ICC.

Knowledge supplements motivation and is an important part of building ICC. Knowledge includes self- and other-awareness, mindfulness, and cognitive flexibility. Building knowledge of our own cultures, identities, and communication patterns takes more than passive experience (Martin & Nakayama, 2010).

As you may know we learn who we are through our interactions with others. Developing cultural self-awareness often requires us to get out of our comfort zones. Listening to people who are different from us is a key component of developing self-knowledge. This may be uncomfortable, because we may realize that people think of our identities differently than we thought. Bennett writes: *When I lived in Sweden, Swedish students were wary of befriending students from the United States. They perceived US Americans to be shallow because they were friendly and exciting while they were staying in Sweden but didn't remain friends once they left. Swedes are generally more reserved than US Americans and take longer to form close friendships. The comparatively extroverted nature of the Americans led some of the Swedes to overestimate the depth of their relationship, which ultimately hurt them when the Americans did not stay in touch. This made me more aware of how my communication was perceived, enhancing my self-knowledge. I also learned more about communication behaviours of the Swedes, which contributed to my other-knowledge.* (Bennett, 2009).

Motivation and knowledge can inform us as we gain new experiences, but how we feel in the moment of intercultural encounters is also important. Tolerance for uncertainty refers to an individual's attitude about and level of comfort in uncertain situations (Martin & Nakayama, 2010). Some people perform better in uncertain situations than others, and intercultural encounters often bring up uncertainty. Whether communicating with someone of a different gender, race, or nationality, we are often wondering what we should or shouldn't do or say. Situations of uncertainty most often become clearer as they progress, but the anxiety that an individual with a low tolerance for uncertainty feels may lead them to leave the situation or otherwise communicate in a less competent manner. Individuals with a high tolerance for uncertainty may exhibit more patience, waiting on new information to become available or seeking out information, which may then increase the understanding of the situation and lead to a more successful outcome (Pusch, 2009). Individuals who are intrinsically motivated toward intercultural communication may have a higher tolerance for uncertainty, in that their curiosity leads them to engage with others who are different because they find the self- and other-knowledge gained rewarding.

References

1. Martin, J.N. and Nakayama, T.K. (2010) *Intercultural Communication in Contexts*. 5th Edition, McGraw-Hill, New York.
2. Public speaking. [Electronic resource] available at <https://pressbooks.nebraska.edu/apublicspeakingbasichowto/chapter/8-4-intercultural-communication-competence/>
3. Allen, B.J., *Difference Matters: Communicating Social Identity*, 2nd ed. (Long Grove, IL: Waveland, 2011), 9, 65, 186–87.

4. Bednarz, F. Building Up Intercultural Competences: Challenges and Learning Processes. Building Intercultural Competencies: A Handbook for Professionals in Education, Social Work, and Health Care, eds. Maria Giovanna Onorati and Furio Bednarz (Leuven, Belgium: Acco, 2010), 39.

5. Bennett, J.M. Cultivating Intercultural Competence. The Sage Handbook of Intercultural Competence, ed. Darla K. Deardorff (Thousand Oaks, CA: Sage, 2009), 127–34.

6. Pusch, M.D. The Interculturally Competent Global Leader. The Sage Handbook of Intercultural Competence, ed. Darla K. Deardorff (Thousand Oaks, CA: Sage, 2009), 69.

Пашинська Л.М.

*кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології
Київського національного лінгвістичного університету*

Школа Г.М.

*кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології
Київського національного лінгвістичного університету*

ТИПОВІ ПОРУШЕННЯ МОРФОЛОГІЧНОЇ НОРМИ ЗАЙМЕННИКІВ

Не виражаючи конкретного значення, а виступаючи у ролі контекстуальних синонімів, займенники узагальнено вказують на особу чи предмет, ознаки або кількість, і вживаються для того, щоб уникати повторення тих самих слів. Але займенники потрібно розумно вводити в текст для того, щоб уникати порушень їхньої морфологічної норми.

Якщо такі документи, як автобіографія, доручення, розписка та інші оформляються від третьої особи і не містять займенника, то в них при адресуванні певній особі вживається особовий займенник **я**. У науковому ж та публіцистичному стилях або при листуванні найчастіше послуговуються займенником **ми** з метою залучити слухача/читача до міркувань, а також, щоб пом'якшити категоричність висловленого, напр.: *ми розглянемо пропозицію, ми дійшли таких висновків, ми зрозуміли ситуацію, ми ознайомилися з матеріалами*. При цьому особа, виражена особовим займенником, у тексті повинна мати форму називного відмінка, а не орудного: *треба я запровадив* (а не *мною запроваджено*), *ми узгодили* (а не *нами узгоджено*), *вони запропонували* (а не *ними запропоновано*), *ви довели* (а не *вами доведено*).

У ділових паперах, які оформляються від імені організації, установи, підприємства тощо, особовий займенник **ми** опускається, адже документи переважно починаються дієсловами *повідомляємо, інформуємо, закликаємо, надсилаємо, просимо*, які мають форму першої особи множини. Займенник **ми** використовується лише для пом'якшення категоричності вимоги чи наказу.

Для підкреслення ввічливого, шанобливого ставлення до старшої за віком людини у професійному мовленні вживається займенник **Ви**, напр.: *одержав Вашого листа, пропоную Вам долучитися до заходу, дякую Вам за співпрацю, прошу Вашого дозволу на поїздку*. При займеннику **Ви** дієслівний присудок має форму множини: *Ви відповіли, Ви сказали, Ви повідомили*. Але займенника **Ви** можна уникати, пор.: *запрошуємо Вас до обговорення і запрошуємо до обговорення, надсилаємо Вам для ознайомлення і надсилаємо для ознайомлення*.

Проте в деяких випадках наявність чи відсутність займенника **Ви** може змінювати тональність висловлювання, а саме виражати більшою мірою категоричну вимогу, пор.: *прошу уточнити і прошу Вас уточнити, пропоную з'явитися і пропоную Вам з'явитися*. Особовий займенник у такій ситуації пом'якшує категоричність прохання, вимоги.

В усному мовленні порушенням норми є помилкове наголошування займенників, напр.: треба *твої документи* (а не *твої*), *мої справи* (а не *мої*), *могО знайомого, твогО друга, цьогО студента, томУ учню, цьомУ учаснику*. Але після прийменників наголос переходить з останнього складу на передостанній: до *мЕне* (хоч *менЕ*), до *тЕбе*, на *сЕбе*, з *ньОго*, біля *кОгось*, від *тОго*, від *чОго* (*чОгось*), у *цьОго*, з *усьОго*, на *тОму*, при *цьОму*, в *усьОму*, за *мОго*, до *твОго*, від *свОго*.

Помилковими є вислови зі зворотним займенником **себе**: *поводити себе, представляти собою* (треба: *поводитися, бути*). Також займенник **себе** в реченні може спричиняти двозначність, коли стосується двох іменників, пор.: помилковий варіант: *Директор наказав підлеглому взяти частину роботи на себе* і правильний: *Директор наказав підлеглому, щоб він узяв частину роботи на себе*. Це ж стосується і присвійного займенника **свій**, напр.: помилковий варіант – *Представник охорони наказав працівнику віддати своє посвідчення*, правильний – *Представник охорони наказав, щоб працівник віддав своє посвідчення*.

Присвійні займенники у текстах можуть створювати надмірність, напр.: *моя автобіографія* (треба *автобіографія* або *моя біографія*), *мій автопортрет* (треба *автопортрет* або *мій портрет*), *моя власна розробка* (треба *моя розробка* або *власна розробка*), *моя власна точка зору* (треба *моя точка зору* або *власна точка зору*).

У діловому мовленні для уникнення зайвого паралелізму перевагу слід надавати займеннику **їхній**, а не **їх** (від – вони): не *їх обладнання*, а *їхнє обладнання*, не *надійшли їх пропозиції*, а *надійшли їхні пропозиції*, не *реалізовано їх продукцію*, а *реалізовано їхню продукцію*.

Також варто запам'ятати, що на означення осіб перевага надається вживанню займенників **який, яка, яке, які**, а на означення предметів, дій, явищ – **що**, пор.: *викладач, який навчає; студент, який складає; адвокат, який захищає; учені, які спростовують; але контракт, що був підписаний; захід, що був проведений; конфлікт, що був спровокований*.

Отже, як засвідчив аналізований матеріал, у професійній діяльності варто дотримуватися морфологічних норм, адже культура мовлення у професійній практиці сприяє вдосконаленню мовних засобів української мови, збереженню лексичної та граматичної індивідуальності, створенню національних термінологічних стандартів.

Список використаних джерел

1. Микитюк О. (2014). Культура мовлення: особливості, завдання, цікавинки: навчальний посібник. Львів: Видавництво Львівської політехніки. 236 с.
2. Пашинська Л.М. (2019). Порушення літературних норм у мові прямого телебачення. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Ad orbem per linguas. До світу через мови». Київ: Вид. центр КНЛУ. С. 244–246.
3. Пашинська Л.М., Школа Г.М. (2019). Порушення літературних норм у професійному мовленні. Збірник наукових праць «Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. Серія «Філологія, педагогіка, психологія». Київ: Вид. центр КНЛУ. С. 104–108.
4. Український правопис. (2019). Київ: Наукова думка. 392 с.

Романюк О.І.

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

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ В МІЖНАРОДНОМУ БІЗНЕСІ: ПЕРЕВАГИ І НЕДОЛІКИ, ВИКЛИКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Анотація. У статті розглядаються сутність поняття «міжкультурна комунікація» та проблема взаємодії представників різних країн і культур в міжнародному бізнесі. Також наголошується на соціально-культурній ролі міжкультурної комунікації, висвітлюються її переваги і недоліки, аналізуються сучасні виклики, що постають перед нею та перспективи її розвитку.

Ключові слова: комунікація, культура, міжкультурна комунікація, міжнародний бізнес.

Summary. The article considers the essence of the concept of international communication and the problem of interaction between representatives of different countries and cultures in international business. The sociocultural role of intercultural communication is also emphasized, its advantages and disadvantages are highlighted, modern challenges facing it and prospects for its development are analyzed.

Key words: communication, culture, intercultural communication, international business.

В умовах відкритості України світу, її устремління до інтеграції, трансформацій українського бізнес середовища з метою відповідності кращим європейським і світовим стандартам актуалізується аспект міжкультурної комунікації.

Поняття міжкультурної комунікації стало відомим світовій спільноті в 50-х роках минулого століття завдяки розробленій американським антропологом Е. Холлом за завданням Державного департаменту США програмі адаптації ділових людей та дипломатів за кордоном. Спільно досліджуючи це поняття, Дж. Трейгер та Е. Холл позначили ним ідеальну мету, до якої повинна прагнути людина в своєму бажанні якнайкраще та ефективніше адаптуватися до світу та надали йому визначення, за яким міжкультурна комунікація є комунікацією між особами, що належать до окремих культур, коли один учасник виявляє культурну різницю іншого; це обмін інформацією, думками, почуттями представників різних культур [7, с. 24].

Виникнення міжкультурної комунікації відбулося у відповідь на потреби суспільства. Розвиток її практичної сфери простежується з далекого минулого, коли люди почали встановлювати різні контакти з іноземцями, що передбачало толерантність та наявність знань про різні культури. З появою відносин на дипломатичному рівні міжкультурна комунікація стала складником фахової міжнародної діяльності. Особлива актуальність навичок міжкультурної комунікації була викликана стрімким розвитком міжнародних контактів у 70-х роках ХХ століття.

У сучасному світі людина в спілкуванні зі світом перебуває на межі культур, і взаємодія з ними вимагає від неї вміння розуміти інші культури, з повагою ставитися до їхніх традицій, досягати згоди в розв'язанні проблем. За наявності таких вимог міжкультурна комунікація виступає як об'єктивна необхідність для виживання людини, забезпечуючи зв'язок між культурами окремих народів у інформаційному полі, уможливлюючи передавання та накопичення їхнього суспільного та культурного досвіду, узгоджуючи спільну діяльність людей і здійснюючи обмін ідеями та знаннями.

Можливість взаєморозуміння пов'язана з тим, що кожна людина повинна володіти певними прийомами спілкування, схемами стандартизації як людей, так і навколишнього середовища, способами обміну посланнями. Все це створює можливість комунікації і показує, що процес комунікації є надзвичайно складним [5, с. 5].

Спілкування є головною складовою міжкультурної комунікації, необхідною для успішної практичної реалізації завдань міжнародного бізнесу.

Неможливо заперечити важливість спілкування для належного функціонування міжнародної організації будь-якого рівня. Коли серед працівників організації є представники різних культур, роль комунікації полягає у встановленні мовного і емоційного зв'язку між співробітниками для створення чудової атмосфери [2].

У дослідженнях, проведених науковцями з Harvard Business School, McKinsey, Boston Consulting Group доведено, що команди в бізнесі, які є мультикультурними, пропонують більш креативні та ефективні рішення, і посилюється зв'язок між культурною різноманітністю команди та фінансовою прибутковістю проектів.

За даними McKinsey, компанії з монокультурними командами мають на 36% нижчі фінансові показники здобутків, ніж організації, де переважають мультикультурні команди. Згідно з дослідженням, представленим Boston Consulting Group, на 19% більш прибутковими завдяки інноваційності бізнес рішень потенційно є організації, що керуються культурно різноманітними групами [6].

Комунікація є рушійною силою в бізнесі, але у міжнародних компаніях і організаціях іноді зустрічаються з такими труднощами, як культурне упередження, пряма / непряма комунікація та негативний зворотній зв'язок, ієрархічна культура та різне сприйняття часу.

Поняття «культурне упередження» тлумачать як інтерпретацію ситуацій, вчинків або даних на основі стандартів власної культури і знань. Кожен з нас тією чи іншою мірою підпадає під культурне упередження в залежності від рівня виховання, освіти, впливу медійних стереотипів, які переважають у суспільстві. Упередження, тобто негативне (іноді навіть вороже) ставлення, яке ґрунтується на узагальненнях, і причиною якого є помилкова або неповна інформація, може легко розвинутися в ситуації контакту з особами, що були виховані у відмінній від нашої культурі. Упередження пов'язані з тим, що ми й надалі зберігаємо упереджені уявлення про особу чи групу осіб навіть тоді, коли інформація, яку отримуємо, виявляється протилежною до цих уявлень. Упередження завжди мають негативний відтінок, який значним чином укорінився в історії того чи іншого народу. Упередження знаходять підживлення в негативних стереотипах щодо людей або груп.

Стереотипами вважаються узагальнені думки, уявлення, переконання про певну групу людей на основі їхньої культурної належності. Вони можуть виникати за умов недостатньої інформованості, незначного досвіду й впливу засобів масової інформації. Стереотипи часто ґрунтуються на узагальненнях, що не беруть до уваги індивідуальні варіації та відмінності всередині культури. Це може призвести до спотворення уявлень про іншу культуру та створення негативних вражень про неї. Крім цього, вони можуть ґрунтуватися на некоректних або застарілих уявленнях. Це може вести до виникнення неправильних припущень і неправдивих стверджень, котрі ускладнюють спілкування та можуть стати причинами образи чи непорозуміння [3, с. 9].

Так, наприклад, для нас, українців, США асоціюється з успішним бізнесом, проте, нам значно менше відомо про країни Африки. Тож у міжнародній команді проект, який запропонував американець, буде сприйматися нами як успішніший, ніж проект спеціаліста з будь-якої з країн африканського континенту.

Суть проблеми прямої / непрямої комунікації та негативного зворотнього зв'язку полягає, перш за все, в обумовленості залежністю від культури рівня відкритості в донесенні завдань, узгодженні реальних термінів їх виконання чи наданні оцінки результатам роботи. Наприклад, у своїй книзі «Культурна карта.

Бар'єри міжкультурного спілкування в бізнесі» Е. Меєр зазначає, що у позитивних фразах американців приховуються часто негативні оцінки, які більшості європейців важко вловити, оскільки вони доносяться у завуальованій формі [1]. Буває й по-іншому. Менталітет нідерландців є прямим та відвертим. Для деяких культур такий стиль спілкування виглядає грубим. Тому бувають випадки, коли нідерландці, які будують кар'єру в іноземних компаніях, звертаються до тренерів з метою змінити або пом'якшити манеру спілкування.

Напевно, одним з вагомих недоліків професійного спілкування в міжнародному бізнесі є різне сприйняття часу. Зміст цієї проблеми полягає у тому, що на практиці час вимірюється не лише годинами, а й національною культурою, оскільки, залежно від країни, люди застосовують різні підходи до планування, мають різний ритм життя та темп виконання робочих завдань. Наприклад, у країнах Латинської Америки плани на день можуть змінюватися легко, але відомо, що в Нідерландах зустрічі плануються за декілька місяців і переносяться вкрай рідко, лише за певних поважних обставин.

Для подолання вищезазначених недоліків і викликів та забезпечення успішної співпраці з партнерами з інших країн компанії повинні зосередитися як на покращенні міжнародної комунікації, зокрема на використанні новітніх технологій та інструментів для підвищення точності та ефективності аналізу інформації та виявлення тенденцій у міжкультурній комунікації, так і на розвитку та вдосконаленні своєї корпоративної культури, яка повинна відображати розуміння глобальних проблем і викликів, пов'язаних зі сталим розвитком, та відповідні до них зобов'язання компаній. Це дозволить компаніям оптимально та швидко реагувати на зміни в міжнародному середовищі й ефективно прогнозувати можливі наслідки своїх дій і сприятиме розвитку сталих цінностей і принципів.

Якщо говорити про позитивні аспекти міжкультурної комунікації, то вони значною мірою переважають її недоліки. Варто підкреслити, що міжкультурна комунікація має значний потенціал у сучасному світі та відкриває багато перспектив для професійного розвитку особистості, бізнесу й міжнародних відносин.

Міжкультурна комунікація забезпечує швидкий інформаційний зв'язок між країнами і регіонами, що сприяє співпраці, передачі знань і технологій. Це може слугувати стимулом для інновацій, підвищувати рівень освіти та допомагати знаходити способи вирішення глобальних проблем.

Міжкультурна комунікація спрямована на культурний обмін та досягнення взаєморозуміння між різними народами, що сприяє толерантності, виявленню поваги до різних культурних традицій і цінностей та сприйняттю різноманітності як переваги.

Завдяки міжкультурній комунікації компанії збагачуються інформацією, отримують можливість залучати увагу міжнародної спільноти до проблем і мотивувати громадську активність. Це може призвести до змін у політичній сфері та стимулювати ефективне управління й прийняття рішень.

Міжкультурна комунікація, що сприяє побудові довіри, запобіганню конфліктів, досягненню спільних цілей між представниками різних культур, допомагає створити атмосферу взаєморозуміння і поваги, є однією з основних передумов вдосконалення міжнародного співробітництва.

Інновації і творчість є важливими особливостями сучасної міжкультурної комунікації. Саме взаємодія з представниками інших культур, здатність бачити речі з різних культурних перспектив стимулюють процес творчості, сприяють розробленню інновацій, надають можливість поєднувати різні підходи й ідеї та забезпечують знаходження нових способів розв'язання проблем і винайдення нових продуктів та послуг.

Міжкультурна комунікація має на меті аналіз та розуміння різних культурних контекстів. Це сприяє розвитку критичного мислення і здатності розглядати різні точки зору та оцінювати їх на основі об'єктивних критеріїв. Критичне мислення є важливою складовою творчого процесу і є стимулом для пошуку новаторських рішень [4].

Отже, міжкультурна комунікація є важливим аспектом сучасного міжнародного бізнесу, оскільки сприяє розвитку, взаєморозумінню і співробітництву. Вона становить сукупність певних процесів взаємодії людей, які не тільки належать до різних країн і культур, а й визнають той факт, що кожен із них відрізняється від інших, і кожен ставиться з повагою до національних та культурних традицій своїх партнерів.

Список використаних джерел

1. Меєр Е. Культурна карта. Бар'єри міжкультурного спілкування в бізнесі / Е. Меєр, О. Дубчак. – Київ: «Наш Формат», 2020. – 224 с.
2. Міжкультурна комунікація // «Азбука» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://azbyka.com.ua/ua/uk/mezhkulturnayakommunikatsial/>
3. Осипов П. Про деякі аспекти міжкультурної комунікації / Психолого-педагогічні та лінгвістичні аспекти викладання мовознавчих дисциплін у вищій та середній школі: матеріали наук. конф. – Миколаїв: МФ НАУКМА, 1998. – С. 9–10.
4. Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги: пер. з англ. О. Коваленка. – Київ: Основи, 1994. Т. 1. – 444 с.
5. Яшенкова О. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. – Київ: ВЦ «Академія», 2010. – 312 с.
6. Diversity wins: How inclusion matters // McKinsey & Company [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.mckinsey.com/featured-insights/diversity-and-inclusion/diversity-wins-how-inclusion-matters>
7. Hall E. Hidden Differences. Studies in International Communication / E. Hall. – Hamburg: Grander & Jahr, 1983. – 214 p.

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

ВПЛИВ ГЕРМАНІЗМІВ НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ ТА УКРАЇНСЬКІ УРБАНОЛЕКТИ

***Анотація.** В статті наголошується на міжмовний взаємовплив між німецькою та українською мовами, спричинений взаємодією суспільно-політичного та культурного життя двох націй, на важливості врахування спільних рис та відмінностей між двома мовами для розбудови іншомовної та міжкультурної компетенції.*

***Ключові слова:** мовна картина світу, мова-реципієнт, мова-джерело, запозичення, міжмовні контакти.*

***Summary.** The article emphasizes the interlingual interaction between the German and Ukrainian languages caused by cooperation of social, political and cultural life of two nations, importance of taking into account of general lines and differences between two languages for development of foreign and cross-cultural competence.*

***Key words:** language picture of the world, language-recipient, language-source, borrowing, interlingual contacts.*

I.

Глобальний світ, в якому ми обертаємось, тисне сьогодні і на наш мовний простір. Явище глобалізації мов іноді входить у суперечливість з прагненням до збереження мовної ідентичності. Але саме внаслідок подолання консерватизму мовної системи в будь якій мові, виникає значна кількість запозичених лексичних одиниць. Це стосується й української мови. Мова, як частина об'єктивної реальності, невід'ємна від людського існування і пристосування соціуму до дійсності.[1] Потужним позалінгвальним чинником запозичень в мові називають перехід до нової форми господарювання, тобто економічний фактор.

II.

Вивченням німецьких запозичень в українській мові займались Є. Тимченко, І. Шаровольський. Д. Шелудько, Р. Смаль-Стоцький, О. Пророченко та інші. І. Шаровольський відзначає зокрема великий внесок О. Потебні, який поділив німецькомовні запозичення на дві групи, в залежності від того, через яку мову запозичення потрапили в українську. [2] В статті В. Скачкової про деякі наслідки семантичного засвоєння німецькомовних лексичних запозичень, автором було зазначено, що німецький лексичний матеріал, який входить до складу сучасної української літературної мови, можна поділити на групи з огляду на семантичні зміни. До складу першої групи вона відносить лексичні запозичення, які мають однакові значення, як у мові-донорі так і у мові-реципієнті, наприклад: верстат, краватка, шпинат та інші. До другої групи належать слова, які в українській мові семантично змінювались.

Найчастіше першу групу запозичень формують спеціальні терміни і широкі побутові, здебільшого, назви предметів та явищ, пов'язані з релігією, ремісництвом, військова та морська термінологія. [8]

Різні аспекти мовних контактів досліджували У. Вайнріх, Ю. Жлуктенко, С. Семчинський, М. Кочерган та інші. Поглиблена увага до цієї теми пояснюється тим, що мова завжди дуже реагує на зміни в житті народу, а це призводить до певних зрушень у лексичному складі. Германізми в українській мові мають досить давню історію. Вплив германізмів на різні українські говори вивчали Д. Костюк, М. Кочерган, В. Лопушанський, Т. Пиц, Н. Нечаєва та інші.

Як не дивно в українській мові зустрічається дуже багато слів, які прийшли з німецької мови. Багато слів, які виявились словами німецького походження, ми сприймаємо як суто українські. Наприклад слово «келих» походить від німецького *der Kelch* (кубок, чаша). Дослідники налічують від 1000 до 1500 запозичених з німецької мови слів. Здебільшого вони зустрічаються в таких галузях життя та діяльності як будівництво, військова справа, музичне мистецтво, господарство, побут, тощо.

III.

Запозичення як одна з форм освоєння досвіду народів, з якими інший народ перебуває у контакті. Народ перебуваючи у контакті з іншими народами, освоює через мовні запозичення досвід тих народів, ті чи інші цивілізаційні здобутки.

Вплив німецької мови на українську відбувався та посилювався протягом усього періоду її становлення і розвитку як однієї з європейських мов.

Українська мова успадкувала, наприклад, деякі германізми через праслов'янську мову, до якої потрапили германізми з прагерманської та готської. Здебільшого запозичення стосувались військово-політичної й торгової діяльності, назв матеріальної культури і релігійної термінології (*князь, король, морква*). За часів X-XII ст. Галицького а згодом і Галицько-Волинського князівств (XIII - XIV ст.) інтенсивно розвивались політичні й торгові зв'язки з німецькими землями, були запозиченні такі слова як *бровар, верстат, клямка, кошт, крам, фарба, муляр, майстер* тощо. Слід зазначити, що германізми існували як в усному вжитку, так і застосовувались на письмі. Великий приплив германізмів через польське посередництво припадає на XIV-XV століття в зв'язку з масовим поселенням німецьких ремісників у Речі Посполитій і в містах Галичини. Германізми того часу охоплювали переважно ремісну й торгову термінологію, сфери цехового і міського самоврядування (*слюсар, друк, рахунок, ратуша, смак*). Коли у Донбасі було розпочато видобуток кам'яного вугілля, почали виникати мануфактури (XV-XVII ст.), для налагодження виробництва запрошували майстрів з Саксонії, Брауншвайгу, Гамбурга, котрі зробили свій внесок у розбудову гірничої справи, до української мови увійшли нові поняття: *маркшейдер, штольня*.

Найактивніше німецькомовні запозичення уживались в південно-західній Україні (XIX – поч. XX ст.). Великий вплив німецької мови засвідчує її проникнення у всі сфери життя українців західного регіону.

В цей час певна частина германізмів перейшла в українську літературну мову через діалектний вжиток (*бавовна, дах, льох, цвях, шухляда*).

Більшість германізмів проникли в українських закарпатські говірки усним шляхом унаслідок щоденних безпосередніх мовних контактів місцевого українського населення краю з німцями.

Наприклад у Львівському урбано-діалекті германізми пристосовані до графічної, фонетичної, граматичної системи української мови: мельдувати (повідомляти) від німецького *melden*, шпацерувати (прогулюватися) від німецького *splazieren*. Прикметники, іменники, дієслова отримують українські закінчення, асимілювавшись, як наприклад *шухляда* (нім. *Schubladen*) й зазнають деяких змін:

- метатеза (скорочення запозиченого слова);
- розвиток додаткового значення: *фест* (*fest* нім. міцний, сильно) – для дуже добре;
- інтенсифікація значення: *putzen* (нім. чистити) й *пуцувати* для – чистити з особливим завзяттям;
- покращення значення: з німецького вульгарного *Hundsfut* в *гунцвут* – для позначення жвавої, охочої до витівок дитини.



Фото 1



Фото 2

На світлинах львівських кав'ярень можна побачити на вивісках цілком інтегровані германізми - назви страв: брецлі (нім. Brezeln), цвібак (нім. Zwieback) (див. Фото 1; Фото 2)

Ось декілька германізмів з мови українських містечок, амбівалентність яких відчуваєш в процесі спілкування. **Фляки** (нім. Flackert, тельбухи) – некондиційні шматки м'яса. **Коцабайка** (нім. Kutzboi, вид жіночого обліпаючого одягу з рукавами) та **лейбик** (нім. Leibchen, звичайний піджак або коротка куртка) характеризують не особливо вишуканий невибагливий одяг. Звичайно **балія** (нім. Balje) для збору дощової води стояла під хатою. Без **друшляка** (нім. Durchschlag) та **полумиска** (нім. Metze, дерев'яний посуд для вимірювання збіжжя) не обходиться наш побут і досі.

Питання впливу німецької мови на формування західноукраїнських діалектів залишається актуальним, зокрема в аспекті тематичного розмаїття лексики і способів її запозичення. [5] Територіально німецька мова та культура мали найбільший вплив на діалекти, які належать до південно-західного наріччя, тобто на волинський, бойківській, подільський, гуцульський, закарпатський, лемківський.

Вивчати німецьку нелегко через вимову складних слів, але деякі німецькі слова нам зрозумілі та знайомі: der Motor, der Rucksack, das Zifferblatt. І кожен українець має мінімальний словниковий запас німецьких слів. Тому проблем з вивченням німецької – це не про українців. Як викладачі німецької мови, ми маємо на своїх заняттях проводити мовні паралелі між німецькою та українською, що полегшувала роботу студентів з німецькою лексикою та фонетикою. **Пляшка** (нім. Flasche) та **шухляда** (нім. Schubladen) одні з найперших слів, до яких щороку пригортається увага початківців.

На сучасному етапі розвитку української мови спостерігається тенденція зростання вживання термінів іншомовного походження. Важливість врахування спільних рис і відмінностей між мовами під час формування лексичної компетенції в процесі вивчення цих мов. [2]

Висновки

Запозичені лексеми розглядають в українській мові не як ізольовані явища, а як органічну складову частину мовної системи мовного образу світу. Деякі слова були запозиченні без будь-яких граматичних, морфологічних та фонетичних змін, лише в графічному оформленні вони змінені відповідно до графічних особливостей української мови – вундеркінд, бухгалтер, ландшафт, рюкзак, шлагбаум, абзац, курорт, айсберг.

Запозичення – одна з форм пристосовуваності тієї чи іншої мови та шлях до її збагачення. Збагачення української мови було напряму залежним від впливу економічного розвитку Німеччини на тогочасні реалії. Німецька мова передала нові мовні поняття та мовні форми їх втілення, сприяла підключенню української мови до мовнокультурних надбань Європи.

Список використаних джерел

1. О. Дмитренко, Ю. Полуніна Німецькомовні лексичні запозичення в українському розмовному дискусії // Імідж сучасного педагога, № 2 (191). – 2020. – С. 63–67.
2. Пиц Т. До історії досліджень німецькомовних запозичених слів в українській мові // Українська мова, № 2. – Дрогобич, 2013. – С. 84–99.
3. Антонян І.М., Попович Н.Д. Формування української мови під впливом німецької та інших європейських мов // Випуск 73, том 1*2020, Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020.
4. Колесник М.Ю. Роль німецькомовних лексичних запозичень у системі мови-рецептора // Філологічні студії - Випуск 9. – 2013. – С. 215–220.
5. Гойда О. Німецькомовні лексичні запозичення у західноукраїнських діалектах // Закарпатські філологічні студії // ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Випуск 16. – Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2021. – 60 с.
6. Гвоздяк О.М. Динамічні процеси у складі германізмів українських говірок. – ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2016. – С. 64–74.
7. Гвоздяк О.М. Фонетичні та морфологічні особливості німецькомовних запозичень в українських говірках Закарпаття. – ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2020. – С. 88–92.
8. Сімонюк В.П. Динаміка освоєння іншомовних запозичень лексико-семантичною системою української мови/Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого. – Серія: Філологія, Випуск 41 (1). – Національний вісник Міжнародного гуманітарного університету, 2019. – С. 66–69.

Слободзян Р.Д.

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

Андрійко В.І.

старший викладач кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

НІМЕЦЬКОМОВНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ В СИСТЕМІ УКРАЇНСЬКОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню корпусу німецькомовних лексичних запозичень в українській економічній термінології, виокремленню груп економічних термінів в семантичному плані, дослідженню хронології їх входження та особливостям функціонування у новому мовному середовищі.

Ключові слова: термін, економічна термінологія, запозичення, міжмовні контакти.

Summary. The article is devoted to the research of the corpus of German-language lexical borrowings in the Ukrainian economic terminology, to the separation of groups of economic terms in the semantic plan, to the study of the chronology of their occurrence and the peculiarities of functioning in the new linguistic environment.

Key words: term, economic terminology, borrowings, interlingual contacts.

У теперішньому глобалізованому світі невід'ємною частиною міжкультурних комунікацій є міжмовна взаємодія на всіх рівнях мовної системи. Процес глобалізації є об'єктивним незалежно від ставлення до нього окремих країн або верств населення. Особливо невпинним цей процес є у сфері термінології, адже тема лексичних запозичень, як шляху поповнення і збагачення будь-якої мови, є однією з провідних у мовознавстві. Між термінами та загальномовною лексикою відбувається постійний обмін: терміни входять до складу загальномовних одиниць, і навпаки, слова загального вжитку змінюються й стають термінами.

Як відомо, процес лексичних запозичень обумовлений як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками. Зовнішні фактори виникають внаслідок більш-менш тісних політичних, економічних та культурних зв'язків між народами. Інтенсифікація закордонних контактів створює сприятливий ґрунт для запозичень. Внутрішні мовні причини запозичень пояснюються тенденцією полісемії питомого слова, потребою розмежування значеннєвих відтінків, необхідністю завуалювати поняття, тенденцією до нероздільного цілісного поняття, соціально-психологічними факторами, наприклад, мовною модою чи престижністю.

Однією з найдинамічніших терміносистем є економічна, яка змушена відгукуватися на мінливі реалії поточної економічної практики і потребує постійного поповнення та оновлення, тому поява нових термінів відповідає потребі часу. З'являється все більше семантично та стилістично модифікованих термінів, які доповнюють термінологічну лексику.

Лексичні запозичення в термінології різних мов були об'єктом уваги як зарубіжних (Е. Хауген, У. Вайнрайх, Д. Лотте), так і українських лінгвістів (О. Потебня, І. Огієнко, Ю. Жлуктенко, Т. Кияк, Л. Д'яков, Д. Мазурик В. Жайворонок, М. Жовтобрюх, О. Муромцева, С. Семчинський, Л. Симоненко) та інших. Завдяки солідній лексикографічній базі, створеній цими науковцями, стало можливим і об'єктивне вивчення німецькомовних запозичень у сучасній українській мові, адже контакти української мови з німецькою сягають своїм корінням далекої минувшини, а німецькомовні лексичні запозичення посідають певне місце у складі сучасної української мови.

Для цього різногалузева термінологія послуговується лексичними та словотворчими засобами розвинутих літературних мов, поєднуючи в собі національні та міжнародні елементи [1].

У середньовіччі це були переважно класичні мови – давньогрецька та латинська. З часом джерелом запозичень стали німецька, французька, італійська, іспанська та англійська мови. У сучасному українському словнику, за даними дослідників, близько чверті слів становлять запозичення.

Завданням пропонованої роботи є дослідження корпусу німецькомовних лексичних запозичень в українській економічній термінології, виокремлення груп економічних термінів в семантичному плані, дослідження хронології їх входження та особливості функціонування у новому мовному середовищі.

Терміни, представлені в статті, добиралися з різних джерел, передусім, зі словників іншомовних слів, словників економічних термінів, економічних енциклопедій, тлумачних і стилістичних словників.

Дослідники вважають, що німецькомовна лексика, яка є великою групою запозичень в українській економічній термінології, в семантичному плані співвідноситься з такими групами:

1) назви видів комерційної діяльності, процесу, операції: *аукціон (Auktion), девальвація (Devaluation), крах (Krach), штраф (Strafe), рабат (Rabbat), декорт (Dekort)*;

2) державні та комерційні учасники економічних відносин (фізичні й юридичні): *абонент (Abonnet), агент (Agent), індосат (Indossat), індосант (Indossant), трасат (Trassat)*;

3) назви типів економічних суб'єктів (державні та комерційні структури): *біржа (Börse), ярмарок (Jahrmarkt), Бундесбанк (Bundesbank), Райффайзен-банк (Raiffeisen-Bank)*;

4) назви осіб за соціальним статусом, професії: *бухгалтер (Buchhalter), банкір (Bankier), маклер (Makler), гастарбайтер (Gastarbeiter), штрейкбрехер (Streikbrecher)*;

5) назви грошей, валюти, цінних паперів: *долар (Taler), грош (Groschen), марка (Mark), пфеніг (Pfennig), вексель (Wechsel), акредитив (Akkreditiv), крейцер (Kreuzer)*;

6) назва міри ваги, одиниці маси, кількості: *фунт (Pfund), центнер (Zenter = 50кг), дoppelцентнер (Doppelzenter = 100кг), карат (Karat), гросс (Gross = 12 дюжин = 144 штуки)*;

7) назва приміщень, документів: *контора (Kontor), цех (Zeche), пакгауз*

(Packhaus), гробсбук (Großbuch), прейскурант (Preiskurant), циркуляр (Zirkular), штемпель (Stempel), формуляр (Formular).

Таке семантичне розмаїття пояснюється тим, що німецька мова першою виробила досконалу економічну термінологію і стала для української мови джерелом для прямого запозичування [7].

Найдавнішим запозиченням вважається слово гандель (гендель), яке у пам'ятках давньоукраїнської мови датується XIV ст. Ця лексема була запозичена через польське посередництво із с. – в. – н. (handel/hand – рука), що означало «справа рук, діяльність, обмін товарів, продаж» [5].

Джерелами XV ст. засвідчено слово мито у значенні «двір, де збирали податок із товарів», пізніше, у XVIII ст., це місце стало називатись митниця.

Щоб встановити, яким чином німецькомовні запозичення потрапили у XIV ст. в давньоукраїнську мову, слід пригадати відносини князів Галицько-Волинської держави з німецьким Орденом хрестоносців. Дослідники, а серед них В. Мацяк, М. Кордуба, вважають, що «на формування відносин між Галицько-Волинською державою і хрестоносцями великий вплив мали економічні, а точніше торговельні справи» [6, с. 16].

Географічне положення Галицько-Волинської Русі було природною причиною того, що через її терени проходив другий «шлях із варяг у греки», який досяг найбільшого значення у часи зростання Ордену хрестоносців. Того часу, у XIII ст., на берегах Вісли виникало багато міст (Торн, Марієнбург, Єльблонг та інші), які заселялися німецькими купцями і входили у торговельний союз Ганза і стали важливим торговельним партнером Галицько-Волинської держави. У цей час до складу української лексики входить значна кількість комерційної й фінансової термінології з німецької або через посередництво німецької мови. Серед них лексема плomba (нім. Plombe, від лат. Plumbum – свинець) – шматочок свинцю або іншого пластичного матеріалу з відбитком печатки; транзит (нім. transit від лат. Transitus – проходження, перехід) – слідування вантажів через проміжні пункти [3].

З поширенням магдебурзького права з XIV ст. розпочинається німецька міграція у міста України. Особливо давніми німецькі колонії були у Львові, де для німецьких мігрантів створювалися сприятливі умови для занять торгівлею. З приходом німецьких колоністів в Україні поширюється значна кількість запозичених слів на позначення комерційних та фінансових понять і явищ. У письмових пам'ятках XIV ст. місце торгівлі – торговельна площа - позначається словом ринок (нім. Ring – п-в. – н. – ring). У загальнонародній мові під цим словом розуміється місце роздрібної торгівлі харчовими продуктами і товарами.

Синонімом слова ринок є базар. У процесі підведення під слово ринок термінологічного поняття відбулася спеціалізація його семантики та розширення поля значення. Конкретність слова поступилася перед вищим ступенем абстракції. Слово ринок, як член терміносистеми, є виразником поняття сфери товарного обігу, сукупності актів купівлі і продажу товарів.

У XV столітті через польсько-чеське посередництво в українській мові виникає слово кошт (нім. *kosten* «коштувати, мати ціну») у значенні «коштувати, мати ціну, вартість». Сфера вживання цього слова змінюється з часом. В Словнику української мови наведено таке його тлумачення: «гроші, капітал, матеріальні цінності» [14].

Як спеціальна назва роздрібно́ї торгівлі з XV ст. фіксується слово *крам*, що означає «товар, торгівля», а слово *гендель* починає вживатись у значенні «торговельна угода».

На означення торгу, який відбувався у будь-якому торговельному центрі раз на рік, у XV ст. вживається слово *ярмарок* (нім. *Jarmarkt* – с. –в. –н. – *jarmarket: Jahr* – рік, *Market* – ринок), яке прийшло в українську мову через польське посередництво.

У цю ж добу фіксується і слово *броеар* у значенні «пивоварня, працівник пивоварні» (нім. *Brauer* – п. –в. –н. *Boawer*).

У XVI столітті до згаданих вище запозичень зі сфери торгівлі приєднується слово *шинок* (вишинкь, шинкь; нім. *schenken*) у значенні «продаж вина, хмільних напоїв на розлив», а також у значенні «приміщення для торгівлі хмільними напоями» [9].

У XVII ст. з'являється лексема *решта* (нім. *Rest* – залишок) у значенні «частина, несплачений залишок грошей». Український термін *гроші* етимологічно своїм корінням сягає німецького слова *groß*.

На початку XVIII ст. зазнає змін організація торговельних справ, пов'язаних із купівлею-продажем. У цей час лексико-семантична група, що відображає економічні відносини, поновлюється німецькомовними словами: бухгалтер – особа, що веде облік; бухгалтерія (нім. *Buch* – книга і *halten* – тримати) – структурний підрозділ підприємства, установи, організації, який здійснює бухгалтерський облік і звітність, контроль за додержанням фінансової і кошторисної дисципліни; *вексель* (нім. *Wechsel* – зміна, розмін) – письмове боргове зобов'язання; *гросбух* (*Großbuch*, від *Groß* – великий, *Buch* – книга) – головна книга в бухгалтерії; *магазин* (нім. *Magazin*, від араб. *Махазін* – комора) – *крамниця*; *фрахт* (нім. *Fracht* – вантаж) – плата за перевезення вантажів водним шляхом та ін.

Лексеми такса, гешефт, штельвага з'являються у вжитку українців у ХІХ столітті. Слова преїскурант, конфекціон, база (у значенні «приміщення для зберігання продуктів харчування й промислових товарів»), рентабельний, трансфера, контракт з'являються в ХХ столітті.

Стосовно особливостей функціонування аналізованих лексем в українській мові слід зазначити, що частина слів (близько 18%) належить до застарілої лексики, оскільки соціально-економічні умови життя суспільства змінилися і поняття, позначувані цими словами, зникли. До застарілих слів належать лексеми рата, рахуба, гендель/гандель, гофмаклер тощо.

Запозичення крах, яке первинно з'явилося в українській мові зі значенням «велика книга курсу цінних паперів [13]», втратило це значення з часом, проте активізувало своє паралельне значення «розорення, руйнування, банкрутство». Крім того, це слово набуло [14, 12] більш широкого змісту як «катастрофа, занепад та ін.».

Окремі слова, як, наприклад, бровар, що подається в одинадцятитомному Словнику української мови з позначкою «застаріле», і шинок, яке не зафіксоване в зазначеному словнику, проте спостерігається у творах художньої літератури, знову набувають вжитку [14].

Переважає ж більшість (близько 82%) лексем предметно-тематичних груп зі сфери економіки та торгівлі входить до складу активної лексики.

Щоправда, деякі з них зазнали семантичних зрушень. Так, слово решта, яке прийшло в українську мову у ХVІІ столітті як «залишок, залишок грошей, що є несплаченим», зараз широко використовується носіями української мови у значенні «залишок» взагалі, тобто не лише залишок грошей, але й інших речей, засобів, предметів тощо.

Відбулося переосмислення запозичень гендель (гандель), гешефт. Ці слова були запозичені як нейтральна лексика, проте в радянський період словники [14, 12] фіксують їх з позначкою «зневажливо», перше – зі значенням «торгівля з метою наживи, збагачення», друге – зі значенням «приватна торговельна (спекулятивна) операція, спекулятивний прибуток, дохід». Сьогодні слова гендель (гандель), гендлювати вживаються українцями західних областей як нейтральні лексеми. Подібною є ситуація зі словом маклер, яке було запозичене як нейтральне, зазнало переосмислення за радянських часів і вживалось зі зневажливим відтінком «ділок, посередник у незаконних торгових операціях». Сьогодні ж ця лексема знову набула нейтрального значення.

Щодо словотвірних можливостей економічних термінів-запозичень, то слід зауважити, що для української мови характерні освоєння німецьких слів за допомогою запозичення структури слова, наприклад, *агент (Agent)*, *ерзац (Ersatz)*, *артікул (Artikel)*, а також шляхи використання морфологічних засобів української мови: *вахта (Wache)*, *грюндерство (Gründer)*, *махінація (Machenschaft)*, *бухгалтерія (Buchhaltung)*.

Запозиченим термінам властиве використання в термінологічних словосполученнях власних назв – прізвищ німецьких та австрійських учених, економістів: *закон Вагнера*, *закон Візера*, *закон Енгеля*, *Райффайзен-банк*, *Райффайзен-каса*.

Терміни не завжди є однозначними і нейтральними. Наприклад, економічний термін *фрахт* має за даними словників такі значення: 1) *вантаж, поклажа, тоннаж*; 2) *плата за провіз, фрахт, тариф*; 3) *саме таке перевезення* [15, 499].

Семантична структура терміна «*біржа*» має два значення: 1) регулярно функціонуючий, організаційно визначений оптовий ринок однорідних товарів, на якому укладаються угоди купівлі-продажу великих партій товару; 2) сам будинок, у якому функціонує цей ринок.

У процесі функціонування економічний термін може отримати додаткове вторинне значення, що закріплюється за неспеціальною сферою спілкування. Відбувається так званий процес детермінологізації економічного терміна. Це явище може бути проілюстроване на прикладі лексичної одиниці «*девальвація*». Первісне значення терміна – *зниження курсу національної валюти по відношенню до іноземної валюти або золота внаслідок інфляції або дефіцитності платіжних балансів країни*, а друге значення – *знецінення, втрата значення, виникло шляхом перенесення значення за подібністю*.

Функціонуючи в мові, запозичені терміни можуть утворювати термінологічні дублети й вносити у значення додаткові відтінки. Наприклад, під «*фрахтом*» розуміють не тільки перевезення вантажу, а перевезення повітряним і водним шляхом. Терміни «*рабат*» і «*декорт*» означають знижку, але перший вживається в значенні оптової знижки в торговому мореплаванні в розмірі близько 3%, а другий означає знижку за дострокове погашення боргу, або у зв'язку з тим, що якість товару нижча за передбачувану договором.

Таким чином, запозичені терміни уточнюють і розширюють значення українського терміну. Деякі мають певне стилістичне маркування та, крім номінативної функції, можуть передавати додатковий національний, історичний, часовий, соціальний або інший компонент значення.

Терміни «*бундесбанк, дойче марк*» називають Німецький федеральний банк, німецьку національну валюту й тому передають німецький національний колорит. Цілком природно, що термінологічна лексика, як і кожна лексична система, схильна до процесів старіння і виходу зі сфери активного вжитку. Історизми, які пов'язані з якоюсь певною історичною епохою, виконують не тільки функцію номінації, а й передають тимчасовий, хронологічний відтінок значення. На наших очах відбулося старіння термінів «*ерзац*» і «*контора*» як наслідок зниження актуалізації. Терміни-запозичення можуть передавати й новий часовий колорит, як, наприклад, термін «*нафтодолари*». Соціальну та тимчасову маркованість має термін «*гастарбайтер*», який евфемістично позначає того, хто приїжджає з економічно менш розвинених країн на тимчасову роботу в яку-небудь розвинену країну.

Типово, стилістичну, емоційну нейтральність не мають запозичення «*гешефт*» і «*штрейкбрехер*». Перший термін має іронічне стильове забарвлення, оскільки позначає не зовсім чесну комерційну угоду, а другий термін реалізує негативну оцінку дій, здійснених працівником, який відмовився підтримати своїх колег-страйкарів і продовжує працювати на підприємстві.

Отже, огляд процесу поповнення лексичного складу української мови економічною лексикою дозволяє зробити висновок, що цей процес був тривалим і складним. Він залежав від стану суспільно-економічного розвитку України і розвитку її економічних контактів. Терміни розглянутої лексико-семантичної групи є яскравим свідченням того, що поповнення лексики запозиченнями є історично неминучим процесом, необхідним для того, щоб на кожному етапі свого розвитку мова відповідала потребам суспільства у спілкуванні, у закріпленні результатів пізнання дійсності, розвитку і збагаченні культури народу. Однак, загалом термінологія кожної мови є національною, оскільки її компоненти іншомовного походження, здебільшого асимілюються відповідно до структури національної мови [8].

Список використаних джерел

1. Вакулик І.І. Запозичення з класичних мов у науковій термінології сучасних європейських мов (на матеріалі юридичних та економічних термінів української, російської, німецької, французької, англійської мов): Автореферат дис...канд. філол. наук: 10.02.15 // Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка, Ін-т філології. – К., 2004.–20с.

2. Д'яков А.С. Основи термінотворення: семантичний та соціолінгвістичний аспекти / А.С. Д'яков, Т.Р. Кияк, З. Б. Куделько. – К.: Вид. дім КМ Academia, 2000. – 218 с.

3. Ждан М.В. Романовичі і німецький хрестоносний орден. М.В. Ждан П Український історик. – 1973. – № 3–4. – С. 54–65.

4. Жайворонок В.В. Сучасний суспільно-політичний словник: процес оновлення. Історія, стан і перспективи розбудови української термінології/В.В. Жайворонок. – К., 1992. – С. 29–36.

5. Історія української мови: Лексика і фразеологія. В.М. Русанівський та ін. – К.: Наук. думка, 1983. – 742 с.

6. Мацяк В. Галицько-Волинська Держава 1290-1340 рр. у нових дослідках І В. Мацяк. - Авгсбург, 1949. – 116 с.

7. Панько Т.І. Українське термінознавство. Т.І. Панько, І.М. Коган, Г.П. Мацюк. – Л.: Світ, 1994. – 216 с.

8. Товстенко В. Проблема національного та іншомовного елементів у сучасній економічній термінології/В. Товстенко//Наукові записки. Серія: Філологія. Збірник наукових праць. Вип.10. У 2-т. – Вінниця, 2008. – Т.2. – С.70.

Словники

9. ІУМ: ЛФ – Історія української мови. Лексика і фразеологія / Відп. ред. Русанівський В.М. К.: Наукова думка, 1983. 739 с.

10. Словник іншомовних слів за ред. С.М. Морозова, Л.М. Шкарапути. – К.: Інформ. фонд НАН України, 2000. - 662 с.

11. Сухарський В.С. Економічний словник-довідник / В.С. Сухарський. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2002. – 608 с.

12. СІС: Словник іншомовних слів / За ред. О.С. Мельничука. К.: Гол. ред. Укр. Рад. Енциклопедії, 1985.

13. СКЧ: Кузеля З., Чайковський М. Словар чужих слів. Чернівці, 1910. 365с.

14. СУМ: Словник української мови: В 11 т. К.: Наук. думка, 1970 – 1980.

15. Фінансовий словник / А.Г. Завгородній, Л.Г. Вознюк, Т.С. Смовженко. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2000. – 587 с.

16. Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache / – Langenscheidt KG. Berlin und München. 2003. – 1253 S.

Товстенко В.Р.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри бізнес-лінгвістики

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ПОРУШЕННЯ МОВНИХ НОРМ У ВЖИВАННІ СПОЛУЧНИКІВ

Анотація. У статті проаналізовано порушення морфологічних норм, а саме вживання сполучників, які мають кальковану природу. Досліджено зміни, пов'язані передусім із динамікою кількісного складу сполучників та їх функціонально-стильовою транспозицією. Наведено синонімічний ряд деяких сполучників.

До кожного калькованого сполучника наведено функціональний заміник. Зроблено висновок, що суржик став чи не найголовнішою проблемою української мови у XXI столітті.

Ключові слова: сполучник, морфологічна мовна норма, суржик, калькування, транспозиція.

Summary. The article analyses the violation of morphological norms, namely the use of conjunctions that have a tracing nature. Changes related primarily to the dynamics of the quantitative composition of conjunctions and their functional and stylistic transposition were studied. A synonymous series of some conjunctions is given. A functional substitute is provided for each tracing connector. It was concluded that surzhik has become almost the most important problem of the Ukrainian language in the 21st century.

Key words: conjunction, morphological language norm, surzhik, tracing, transposition.

Постановка проблеми. На сьогодні актуальною є проблема вживання сполучників, які зазнають суржикового викривлення внаслідок впливу російської мови. Морфологічні норми регулюють вибір варіантів граматичної форми висловлювання, це загальноприйняті правила вживання граматичних форм слів, що вивчає розділ мовознавства – морфологія. Порушенням морфологічних мовних норм є вживання сполучників, які мають кальковану природу.

Аналіз останніх джерел чи публікацій. К. Городенська перша з українських мовознавців висловила думку, що деякі сполучники в українській мові вживають неправильно; дослідниця обґрунтувала слівно-морфемний статус сполучників, визначила їхні граматичні (формально-синтаксичну та семантико-синтаксичну) функції, запропонувала уточнену формально-граматичну диференціацію сполучників, виокремила семантичні групи сполучників сурядності, підрядності, сурядності-підрядності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У кінці XX - на початку XXI ст. у системі сполучників української літературної мови особливо помітними є зміни, пов'язані передусім із динамікою кількісного складу сполучників та їх функціонально-стильовою транспозицією — переходом до наукового та публіцистичного стилів. На це звертають увагу у своїх дослідженнях К. Городенська, О. Безпояско, В. Русанівський та ін. [1; 2]. Сполучники засвідчують розширення функціонально-стильових сфер уживання: якщо раніше їх використовували переважно в мові художньої літератури, то у кінці XX - на початку XXI ст. сполучниками *буцім, буцімто*, окрім художнього стилю, активно послуговуються також у публіцистиці (передусім ЗМІ), сполучниками *одначе, позаяк, себто, цебто, щоби, що... то* — у публіцистичних та наукових текстах, сполучники *аби, та* без будь-яких обмежень функціонують у всіх стилях сучасної української літературної мови, а сполучники *оскільки* та *адже*, навпаки, з наукового та офіційно-ділового стилів проникають у публіцистику та в художні тексти. Деякі сполучники вживають, порушуючи мовні норми. Наприклад, причиновий сполучник *у силу того як* (пор. російський *в силу того что*). Функціональними заміниками цього сполучника в українській мові є причинові сполучники *через те що, унаслідок того що*.

Наприклад: «...через те що українська література мовно переорієнтувалася після півтисячолітнього існування, увесь попередній період її історії виявився начебто лише передісторією щодо дальшого періоду» (О. Ткаченко). Безпідставним, невмотивованим, на думку К. Городенської, є використання цільового сполучника-кальки з *тим щоб* (пор. російський *с тем чтобы*). Замість нього рекомендовано вживати складені цільові сполучники для *того щоб*, для *того аби* та сполучник *аби*, напр.: «Для того щоб мова стала повноцінним засобом спілкування народу, вона повинна охопити всі його верстви...» (О. Ткаченко); «А новий тлумачний словник української мови, аби він став справді цінним загальнонаціональним надбанням у незалежній Україні, мали б створювати люди, які б дивились не у вчорашній день, а в день сьогоднішній, а ще краще – у день прийдешній» (І. Вихованець) [1, с. 197]. До калькованих належить і складений сполучник у *той час як* (пор. рос. *в то время как*), українським відповідником якого є складений сполучник *тоді як*. Наприклад: «Морфема оформляє слова, вказуючи на відношення між предметами і явищами, тоді як слово позначає предмети і явища» (І. Вихованець). Деякі автори, крім *тоді як*, уживають аналітичний сполучник *тимчасом як*, напр.: «...реготав англієць, тимчасом як перекладачка страждала більше й більше від моєї кричущої несерйозності» (П. Загребельний). Значення донедавна активно вживаного аналітичного часового сполучника *перш ніж*, що вказував на передування дії або стану головної частини дії або станові в підрядній частині, почали передавати за допомогою аналітичних часових сполучників *перед тим як* та *до того як*, напр.: «Набагато складнішим був шлях соціолінгвістичного піднесення мов Балтії.

Тут перед тим як надати мові ранг державної, треба було зробити її насамперед мовою загальноетнічного поширення...» (О. Ткаченко) [1, с. 168].

Із-поміж аналітичних сполучників, що визначають початкову часову межу дії або стану в головній частині, найбільше непридатними для українського вжитку виявилися з *тих пір як* та з *тих пір коли* (пор. рос. *с тех пор как*, *с тех пор когда*), замість яких тепер почали вживати сполучні вирази *відтоді як*, *відтоді коли*, напр.: «...відтоді як 12 січня весь світ здригнувся разом із Гаїті..., повідомлення про підземні поштовхи регулярно приходять із різних куточків Землі» (Україна молода, 2.02.2010). Порушення мовних норм – використання сполучника *так як*: «Збори не відбулися, так як прийшло мало людей»; «Ми не прийшли вчасно, так як пішов дощ». Значення причиновості виражають сполучники *тому що*, *бо*: «Збори не відбулися, тому що прийшло мало людей»; «Ми не прийшли вчасно, бо пішов дощ». Правильним буде використання сполучки *так, як* (складнопідрядні речення способу дії): «Усміхався так, як його мати. Говорив так, як ніколи досі». Помітною стала тенденція до активнішого використання в науковому, публіцистичному стилях сполучника *себто*, який мовознавці ставлять поряд із пояснювальним сполучником *тобто*: «Із Прометейя можна легко перетворитись на Цезаря, якщо навіть той Цезар – гуру, себто вчитель» (Г. Пагутяк).

*«Це означає, що в нашої молоді треба виховувати свідомість своєї національної окремішності, себто свого національного «я» (Г. Ващенко). Пояснювально-ототожнювальний сполучник *цебто* також вживається в різних стилях мови: «...я іноді хворію на ностальгію, *цебто* у мене з'являється нудьга за Батьківщиною» (Ю. Яновський). Синонімами до сполучника *позаяк* можуть бути *тому, що; через те, що, оскільки*. Наприклад: «*Позаяк цікавого не маю що писати, тягтиму далі свою подорож, хоч, може, вона тобі теж не цікава*» (Михайло Коцюбинський). Сполучникам *як би не, який би не* відповідають правильні варіанти *хоч би як, хоч би який*. Треба висловлюватись правильно по-українському: «*Без освіти нічого не осягнеш, хоч би як того хотів*»; «*Не тонкоці сюжетоскладання, хоч би які винахідливі вони були, цікавлять нас*». Так усталилося в нашій класиці й живому народному мовленні, отож не треба від цього відступатись: «*Не до пари голубоньці горобець, хоч який він прехороший молодець*» (Л. Глібов) [1, с. 159]. Сполучник *або* вживаємо для підкреслення того, що з низки перелічуваних дій, предметів та явищ можна вибрати тільки щось одне: «*Добудь нові слова, новії струни або мовчи*» (Леся Українка). Сполучник *чи* доречний тоді, коли з двох предметів та явищ можливі обидва варіанти: «*Нам потрібно йти на перемир'я чи це зашкодить веденню антитерористичної операції?*»».*

Висновок. Мова є своєрідним живим організмом. Він зазнає безперервного розвитку, але так само постійно йому щось загрожує. Небезпечною для української мови впродовж тривалого часу була імперська політика русифікації. Тяжкими є її наслідки. Суржик став чи не найголовнішою проблемою української мови у ХХІ столітті. Коли слова з чужої мови вживаються бездумно, безсистемно, коли перекручується їх зміст і спотворюється звукове оформлення, це засмічує мову. Успішне впровадження українського мовного стандарту в контрольовані державою сфери управління й освіти та зміцнення культурного й інформаційного потенціалу української мови здатні суттєво вплинути на звуження простору побутування суржику.

Список використаних джерел

1. Безпояско О.К., Городенська К.Г., Русанівський В.М. Граматика української мови. Морфологія. Київ: Либідь, 1993. – 334 с.
2. Городенська К.Г. Сполучники української літературної мови Київ : Видав. дім Дмитра Бураго, 2010. – 204 с.

Ходакевич О.Г.

кандидат психологічних наук, доцент 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

Остапенко Е.О.

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

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У тезах розглядається поняття мовна особистість, зазначаються основні теоретичні підходи до вивчення цього поняття, а також особливої уваги надано вивченню впливу соціокультурного аспекту на становлення мовної особистості.

Ключові слова: мовна особистість, соціокультурний підхід.

Summary. The paper considers the concept of «linguistic personality», indicates the main theoretical approaches to the study of this concept, as well as pays special attention to the influence of the socio-cultural aspect on the formation of linguistic personality.

Key words: linguistic personality, socio-cultural aspect.

Постановка проблеми. В період становлення української державності та мови, а також в часи суспільних трансформацій, бурхливого розвитку набувають комунікаційні процеси. Вивчення механізмів, як формується мовна особистість в такому середовищі, не лише сприяє збереженню та розвитку мови та культури країни, але й також має стратегічне значення в контексті державної безпеки та стійкості людей під час конфліктів та воєнного стану.

Аналіз останніх джерел чи публікацій. Поняття *мовна особистість* виступає об'єктом досліджень багатьох сфер соціо-гуманітарного знання, таких як філософії, лінгвістики, психології, соціології.

Представники філософського напрямку приділяють увагу структурі, ролі та комунікативним функціям мовної особистості. Відповідно до лінгвістичного підходу, людину не можливо вивчати поза її мовою.

Так, на думку Л. Мацько, мовна особистість виражається в мові та мовленні, реалізує як об'єктивні знання соціуму, так і суб'єктивні знання, що виділяють її на фоні мовної моди [2, с. 143].

О. Грищенко вважає, що мовна особистість володіє хорошими навичками усного та письмового спілкування та проявляється на словесно-семантичному, тезаурусному та мотиваційно-прагматичному рівнях [3].

Отже, можна зазначити, що кожна окрема мовна особистість вживає такі мовні засоби, які передають її індивідуальний мовний стиль.

Виклад основного матеріалу дослідження. На нашу думку, соціокультурні фактори є провідними у становленні мовної особистості. Мовна особистість формується під впливом таких чинників, як культурне середовище, освіта, соціальний статус, досвід життя тощо. При цьому соціокультурний аспект мовної особистості вивчає взаємозв'язок між мовою, суспільством та культурою. Це включає в себе розуміння того, як мова формується та використовується в конкретній культурі, як впливає на стосунки між людьми, та як відображає культурні цінності, традиції та ідентичність.

Мовна діяльність людини проявляється у єдності соціального і культурного. Ціннісний аспект мовної особистості містить загальнолюдські та національно-специфічні норми і цінності, які відображають історію і світосприйняття людей, об'єднаних культурою і мовою [1, с. 29].

Соціокультурний контекст впливає на мовлення та сприйняття мови: у кожній культурі є свої уявлення про правильність мовлення, ввічливість, використання сленгу, мовний рівень тощо. Цей аспект також вивчає взаємодію мов з соціальними структурами, такими як клас, рівень освіти, статус тощо. Наприклад, використання певних мовних форм може відображати соціальний статус людини чи її належність до певної групи.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, основні аспекти соціокультурного підходу у формуванні мовної особистості включають наступне:

1) Культурні цінності та норми впливають на вибір мовних засобів, стилів мовлення та комунікаційні стратегії. Деякі культури можуть віддавати перевагу формальному мовленню, тоді як інші можуть прагнути до більш неформального підходу.

2) Соціальні фактори, такі як соціальний клас, статус, етнічна приналежність, впливають на мовленнєву поведінку та вибір мовних засобів. Спосіб мовлення може відрізнятися в залежності від того, чи спілкується людина з рівними за статусом людьми, або з людьми з інших соціальних груп.

3) Мова може бути ключовим аспектом визначення культурної та особистісної ідентичності.

4) Дослідження впливу політики мови на мовну особистість та мовленнєві практики включає в себе аналіз мовних норм, стандартів та рівнів, які регулюються культурними, політичними та іншими соціальними факторами.

У цілому, соціокультурний підхід дозволяє отримати більш глибоке розуміння того, як мовна особистість взаємодіє з соціальним та культурним середовищем, у якому вона функціонує, та як цей контекст впливає на формування і вираження її мовленнєвої ідентичності.

Список використаних джерел

1. Боринштейн, Е. Р. (2014b). Особливості самореалізації особистості в сучасному українському суспільстві. Актуальні проблеми філософії та соціології. Серія: Філософія. С. 29–35.

2. Мацько Л.І. Мовна особистість Андрія Малишка як лінгвокультурологічний феномен національного виховання у світлі лінгвофілософії // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2013. Вип. 20. С. 141–146.

3. Gryshchenko, O. (2017). Linguistic personality: multiplicity and fake. *Studia Philologica*, URL: <https://studiap.kubg.e>. (Last accessed: 10.04.2024).

Ярошевич І.А.,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри бізнес-лінгвістики
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Краснопольська Н.Л.,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри бізнес-лінгвістики
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

СТАЛІ Й ДИНАМІЧНІ ПРОЦЕСИ ТВОРЕННЯ МОРФОЛОГІЙНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

***Анотація.** У статті зосереджено увагу на питаннях становлення й унормування системи морфологічних термінів, які були запроваджені українськими граматистами ХХ – початку ХХІ ст.. Звернено увагу на процеси вироблення термінів на позначення частин мови і граматичних категорій на живомовній народній основі та їхню конкуренцію на шляху нормативного закріплення в сучасній українській морфологічній термінології, простежено динаміку становлення морфологічної термінопідсистеми.*

***Ключові слова:** термін, граматична термінологія, морфологічна термінологія, граматики української мови, синонімія.*

***Summary.** The article focuses on the issues of formation and normalization of the system of morphological terms, which were introduced by Ukrainian grammarians of the 20th and early 21st centuries. Attention is paid to the processes of developing terms to denote parts of the language and grammatical categories on a vernacular basis and their competition on the way to normative consolidation in modern Ukrainian morphological terminology, the dynamics of the formation of the morphological term subsystem is traced.*

***Key words:** term, grammatical terminology, morphological terminology, grammar of the Ukrainian language, synonymy.*

Мовні проблеми, пов'язані з вивченням формування та функціонування національної термінології, є органічним продовженням загальних проблем розвитку та функціонування мови в цілому. Одні з цих проблем є спільними для термінології різних мов, зокрема чіткість визначення терміна, його однозначність, питання співвідношення в національній термінології власних і запозичених термінолексем, інші ж характерні для певних мовних груп та окремих мов у різні періоди їхнього функціонування.

Об'єктом цього дослідження є сталі й динамічні процеси, що спостерігаються в українській морфологічній термінології ХХ – початку ХХІ ст. Зазначений період дає можливість визначити основні етапи формування морфологічної терміносистеми, виявити кількісні та якісні зміни у її складі, а також накреслити перспективи подальшого дослідження.

Питання динаміки й усталення української морфологічної термінології як складника граматичної термінології привертало увагу таких дослідників, як Н. Москаленко, В. Захарчин, О. Медведь; опису граматичної системи української мови присвячені праці М. Жовтобрюха, І. Кучеренка, І. Вихованця, К. Городенської, А. Загнітка та ін.; системний опис морфологічних термінів здійснено у словниках лінгвістичних термінів, створених українськими

мовознавцями – Є. Кротевичем і Н. Родзевич (1957 р.), Д. Ганичем й І. Олійником (1985 р.), С. Єрмоленко (2001 р.), Є. Барань (2010 р.), О. Ципердюк (2010 р.); на початку ХХІ ст. з'являється найповніше енциклопедичне видання О. Селіванової (2006 р.), присвячене тлумаченню термінів традиційних і новітніх лінгвістичних галузей.

В історію виникнення граматичних термінів у вітчизняному мовознавстві заглиблюється О. Медведь у своєму дисертаційному дослідженні «Українська граматична терміносистема (історія та сучасний стан)» (Харків, 2001), де простежено шляхи розвитку та усталення граматичних термінів аж до сучасного етапу.

Морфологічна термінологія як невід'ємна частина граматичної термінології – одна з найдавніших. Її зародження вчені пов'язують з появою перших граматик та словників у стародавній Індії, Греції та античному світі (ІІІ ст. до н.е.) [3, с.3].

У вітчизняному мовознавстві її основи було закладено відомими граматистами минулого – Л. Зізанієм (1596 р.), М. Смотрицьким (1619 р.), І. Ужєвичем (1643 р.), термінологією яких користувалися українські вчені аж до початку ХІХ ст.

Тенденція до випрацювання власне української термінології стала визначальною наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. Активний процес формування української наукової термінології (у тому числі й морфологічної) спостерігається після зняття заборони друкованого українського слова після 1905 р..

Важливу роль у становленні української морфологічної (і ширшої – граматичної) термінології відіграла у цей період «Грамматика руської мови» С. Смалъ-Стоцького та Ф. Гартнера [6], яка протягом перших десятиліть ХХ ст. вважалася однією з найпопулярніших українських граматик. Вироблена в ній на основі народної мови термінологія була високо оцінена вченим-енциклопедистом І. Огієнком [4], діяльність якого вперше в україністиці була спрямована на наукове висвітлення проблем національної термінології, на її систематизацію та впорядкування. Випрацюванню наукової граматичної термінології сприяли також грамматики української мови для шкіл та вищих навчальних закладів Є. Тимченка, А. Кримського, П. Залозного, Г. Шерстюка та ін. [5: с.211].

Терміни у цей період створювалися з використанням наявних в українській мові коренів та продуктивних словотвірних засобів. Прикладом можуть слугувати ті терміни, що з часом набули нормативного характеру, це зокрема терміни на позначення частин мови, більшість із яких утворені від українських коренів та продуктивного в українській мові суфікса **-ник**: *іменник, прикметник, числівник, займенник, прислівник, прийменник, сполучник*. Подібно утворені й дієслівні форми, що не відмінюються, – *дієприкметник, дієприслівник*. Поряд із цими усталеними термінами автори граматик пропонували й інші варіанти, що призводило до небажаного в термінології явища – синонімії. Так, від найдавнішого періоду і до сьогодні для позначення частини мови *іменник* учені використовувалися такі терміни: *имѧ, і́менникъ* (з наголосом на першому складі), *суцникъ, предметѡвникъ, і́мення предметне, им'я суцце, речі́вникъ, ймення*

річеве, ймення предметне, ім'я самостійне, именяк, а також традиційний слов'янський усталений термін – *іменник* [10, с.98]. Наявність синонімічних варіантів спостерігаємо й у термінах на позначення інших частин мови, і навіть властивих їм граматичних категорій.

За справедливим зауваженням Н. Москаленко, автори українських граматики під час створення термінів керувалися різними принципами, що не могло не позначитися на особливостях термінотворчого процесу [2: с.93]. І водночас вони давали можливість вибору того чи іншого терміна, усвідомлюючи необхідність уніфікації граматичної терміносистеми. Морфологічна термінологія вперше була впорядкована та систематизована у новій редакції українського правопису у 1928 р. [6; 8: с.516; 9].

Друга половина ХХ ст. була позначена бурхливим розвитком лінгвістичної науки: з нових наукових позицій висвітлюється сутність деяких морфологічних понять та термінів для їхнього позначення; переосмислюються погляди вчених на кількісний та якісний склад відповідної терміносистеми [10: 7]. Морфологічні терміни стають об'єктом спеціальних наукових досліджень Н. Москаленко, загальнотеоретичні та практичні проблеми морфологічної термінології знаходять відображення у працях Л. Булаховського, М. Жовтобрюха, І. Кучеренка, І. Вихованця, К. Городенської, А. Загнітка та ін.

Упорядкуванню та нормалізації морфологічної термінології сприяло академічне видання «Сучасна українська літературна мова. Морфологія» (1969 р.), а також «Словник лінгвістичних термінів» Д. Ганича та І. Олійника (1985 р.). З позицій функційно-категорійного підходу до аналізу граматичних явищ було уведено до наукового обігу значну кількість нових морфологічних понять та термінів для їхнього позначення, наприклад: *транспозиція* [1], *частиномовна транспозиція* [1; 8: с. 625], *міжкатегорійна транспозиція; центральні, периферійні частини мови, займенникові слова, займенникові іменники, займенникові прикметники, займенникові числівники, займенникові прислівники, модальні слова, службові слова-морфеми, слова-речення* [1].

Кінець ХХ ст. – початок ХХІ ст. не лише ознаменували новий етап відродження української мови як державної у всіх сферах суспільного життя країни, а й сконцентрували зусилля вчених на виробленні національної ідентичності наукових термінів, у тому числі морфологічних, система яких найбільш повно представлена в академічному виданні «Теоретична морфологія української мови» [1]. Зазначений період засвідчує активну діяльність науковців у вивченні граматичної будови мови і такого важливого її складника, яким є морфологія, основних її понять і термінів, ілюструє зміну поглядів учених не лише на їхній кількісний, а й якісний склад [10: 7].

Отже, системне дослідження термінологіки окремих рівнів сучасної української літературної мови (у тому числі й морфологічного) залишається в колі актуальних лінгвістичних проблем початку ХХІ ст. Це, зокрема, з'ясування не лише дискусійних питань загальної теорії терміна (напр., дефініції терміна, системних відношень, співвідношення питомих і запозичених термінологем

тощо), а й передусім практичного творення окремих терміносистем і підсистем протягом окремих періодів їхнього розвитку в напрямку систематизації й унормування.

Список використаних джерел

1. Вихованець, І., Городенська, К. (2004) *Теоретична морфологія української мови: Академічна граматики української мови*. За ред. І. Вихованця. К.: Пульсари, 2004. 400 с.
2. Москаленко, Н.А. (1959) *Нарис історії української граматичної термінології*. К., 1959. 224 с.
3. Німчук, В.В. (1980) *Староукраїнська лексикографія в її зв'язках з російською та білоруською*. К., 1980. 303 с.
4. Огієнко, І. (1908) *Історичний словник української граматичної термінології*// Записки Українського Наукового Товариства у Києві. – К., 1908. – Кн. I. – С. 94 – 129.
5. Огієнко, І. (1918) *Українська граматична термінологія* // Краткій курсь українського язика. К., 1918, с. 211-221.
6. Смаль-Стоцький, С., Гартнер, Ф. (1914) *Грамматика руської мови*. Відень, 1914. 202 с.
7. Сучасна українська літературна мова. (2019) *Морфеміка. Словотвір. Морфологія: підручник*. О.Я. Лаврінець, К.С. Симонова, І.А. Ярошевич. К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2019. 522 с.
8. Українська мова. Енциклопедія. (2007) Редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко [та ін.] – [третє вид.]. Київ: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2007. 852 с.
9. Український правопис. (1918) Харків, 1918.
10. Ярошевич, І.А. (2010) *Українська морфологічна термінологія ХХ – початку ХХІ ст.: монографія*. Київ: КНЕУ. 2010. 195 с.

МОВНЕ МОДЕЛЮВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Лещенко Л.П.

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

Бескоровайна Н.О.

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

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ОДНА З СТРАТЕГІЙ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** У статті йдеться про одну з можливих мовних стратегій у вивченні іноземних мов. Акцентується увага на культурологічному підході у процесі вивченні іноземної мови, вживаються терміни «лінгвокультура», «лінгвосоціокультурна компетентність».*

***Ключові слова:** мова, культура, освіта, національний, лінгвосоціокультурна компетентність.*

***Summary.** The article is about one of the possible language strategies in learning foreign languages. Emphasis is placed on the cultural approach in the process of learning a foreign language, the terms «linguistic culture» and «linguistic sociocultural competence» are used.*

***Key words:** language, culture, education, national, linguistic and sociocultural competence.*

Лінгвокультура визначається як особливий тип взаємозв'язку мови й культури, який наявний як у галузі мови, так і в галузі культури та вимагає виявлення в зіставленні з іншим типом взаємозв'язку мови й культури, тобто у порівнянні з іншою лінгвокультурою. Власне це і є явищем інваріантом у межах мовно-культурної спільноти, диференційованої за різними параметрами (територією, статусом, гендером, віком) тощо.

Назвімо основні положення В. фон Гумбольдта про мову як «дух народу» та гіпотези лінгвальної відносності Сепіра – Уорфа, близькі нам із точки зору світоглядних позицій: 1) мова — це зовнішній вияв духу народу, бо мова народу є його дух, а дух народу є його мова; 2) пізнання світу залежить від мови, оскільки вона не безпосередньо відображає світ, а інтерпретує його; 3) у кожній мові закладено своє світобачення, і вона стає посередником між людиною та зовнішнім світом; 4) системи понять, що існують у свідомості людини, а відтак і що існують особливості її мислення, визначаються тією конкретною мовою, носієм якої є ця людина.

При цьому зазначимо, що ми не беззастережно приймаємо всі положення про мову Е. Сепіра та Б.Л. Уорфа, як, власне, і В. фон Гумбольдта та неогумбольдтіанців. На наше переконання, слова, як кванти енергії, пов'язують людину з навколишнім світом, залишаючи в кожному слові частинку енергії як індивіда, так і етносу.

В цьому сенсі мова є потужним джерелом когнітивної енергії людини, спрямованої на категоризацію та концептуалізацію останньої об'єктивного світу, але не єдиним. Є ще мислення. Мова формує лише мовну свідомість, але не свідомість у цілому. Потрібно при цьому врахувати також те, що деякі універсальні когнітивні стратегії, наприклад перцептивні, іманентно властиві людині від народження, від її природи.

Тому часто людина може бачити більше, ніж це могла б дозволити її мова. У зв'язку з цим слушно згадати обережний підхід до положень лінгвального детермінізму в строгому їх формулюванні з боку когнітивних психологів.

Так, Р. Солсо дослідив, що згідно з гіпотезою лінгвальної відносності, весь світ представник певної лінгвокультури оперує такими категоріями, якими дозволяє йому це робити його мова, де не лише нівелюється роль мислення при пізнанні людиною навколишнього світу, але й не визначено місце (етно)свідомості.

Показово, що між європейською й американською релятивістськими теоріями також убачаються розбіжності: європейській лінгвофілософській традиції властиве «м'якше» розуміння мовного релятивізму, бо тут простежується менше суперечливих висновків і положень. Тому ця гіпотеза піддається нищівній критиці.

Слід визнати, що жодна з лінгвістичних концепцій так запекло не критикувалася, як гіпотеза лінгвального релятивізму. Водночас мовознавці визнають, що з цією гіпотезою не покінчити простим наклеюванням на неї ярлика, що вона «хибна» або «ідеалістична», оскільки самі помилки Уорфа набагато цікавіші від заялжених банальностей.

Імовірно, саме через це гіпотеза Сепіра – Уорфа отримала в кінці ХХ століття новий імпульс свого розвитку. На наш погляд, серйозних аргументів для повного заперечення будь-якого розумного сенсу гіпотези Сепіра – Уорфа, що простежуємо, наприклад, у праці С. Пінтера, не існує. Причина нехтування положеннями цієї гіпотези частиною дослідників лежить у площині її широких інтерпретаційних меж.

Вагомим аргументом, що слугує не на користь гіпотези лінгвальної відносності, є універсальність когнітивних процесів людини, тому не можна без заперечень сприйняти крайній вияв інтерпретаційної межі згаданої гіпотези, згідно з яким різним мовам відповідають різні типи пізнавальних процесів.

Основним принципом культурологічного підходу є таким: опанування мови є освітнім процесом, змістом якого є культура країни, мова якої вивчається. Таким чином, іншомовна культура — це все те, що є джерелом іншомовної культурної освіти в її чотирьох аспектах: практичному, освітньому, виховному та розвивальному. Практичний аспект навчання зводиться до формування одного з компонентів іншомовної комунікативної компетентності, соціокультурної компетентності, яка, своєю чергою, включає «лінгвосоціокультурна компетентність».

Головним завданням лінгвосоціокультурної компетентності є — формування стійкої мотивації до вивчення іноземної мови та іншомовної культури у діалозі з рідною мовою та культурою. Результатом же навчання є формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності, яка забезпечує використання мови в умовах певного культурного контексту на основі діалогу культур. Система навчання іноземних мов і культурність — здатність успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування. Метою формування іншомовної комунікативної компетенції далі (ІКК) є не накопичення певного обсягу знань, навичок і вмінь, а власне здатність використовувати їх в іншомовному спілкуванні.

Основними характерними рисами іншомовної комунікативної компетенції вважаються: динамічність, імпліцитність, комплексність, культурна зв'язність та релятивність.

У сучасній методиці навчання іноземних мов і культур ІКК розглядається як єдність, що складається з декількох складових, тобто компетентностей: мовленнєвих, лінгвосоціокультурної, мовних і навчально-стратегічної. Рівень сформованості лінгвосоціокультурної компетентності зумовлює ефективність реалізації міжкультурного спілкування. Міжкультурне спілкування — це не простий обмін інформацією, спрямований на досягнення визначеної мети, а активна взаємодія учасників цього процесу, мета якого найчастіше носить “немовний” характер. Мова в цьому випадку виступає як засіб здійснення такої взаємодії.

Культурні бар'єри пов'язані з належністю до різних, відмінних одна від одної, традицій, звичок, у тому числі на побутовому рівні. У зв'язку зі сказаним вище у процесі навчання, що має на меті розвиток у студентів рис вторинної мовної особистості, необхідно формувати у тих, хто вивчає мову уміння не тільки моделювати свою мовленнєву поведінку з носіями іноземної мови, але й досягати при цьому взаєморозуміння з ними / з іншою культурою. В узагальненому вигляді лінгвосоціокультурна компетентність зумовлює здатність учня: вибирати, використовувати й розуміти мовні та мовленнєві засоби іншомовного спілкування з національною культурною специфікою відповідно до міжкультурного і соціального контексту.

Виділення лінгвосоціокультурного матеріалу як складової змісту навчання зумовлено тим фактом, що самій мові властиво накопичувати, зберігати й відбивати факти і явища культури народу — носія цієї мови. Ці факти і явища, як правило, відомі усім членам мовної спільноти, оскільки засвоюються ними у процесі навчання, виховання тощо. Передумовою успішного формування мовленнєвих і лінгвосоціокультурної компетентностей є достатній рівень сформованості мовних компетентностей.

Зауважимо, що на значну частку невирішених методологічних проблем лінгвокультурології вплинула надскладність природи таких феноменів, як «мова» й «культура». При цьому невизначеність стосовно основних об'єктів вивчення лінгвокультурології стала причиною того, що в науковців досі немає єдиної думки щодо предмета, об'єкта й методів її дослідження. До того ж склад і типи лінгвокультурологічних одиниць демонструють «розмитість» та термінологічні різнобічності. Серед базових одиниць лінгвокультурології вчені називають «національну мовну картину світу», «(лінгвокультурний) концепт», «лінгвокультурему», «національну мовну особистість». На відміну від лінгвокультурології, де ці одиниці набули епістемологічного значення, у царині зіставної лінгвокультурології вони повинні виявляти ще й характеристики, які можуть уможливити виконання ними однієї з основоположних функцій контрастивних досліджень — функцію еталона зіставлення (*tertium comparationis*).

Список використаних джерел

1. Кочерган М.П. Зіставне мовознавство і проблема мовних картин світу / М.П. Кочерган // Мовознавство. – 2004. – № 5–6. – С. 12–22.

2. Кочерган М.П. Основи зіставного мовознавства: підручник [для студ. вищ. навч. закл.] / Михайло Петрович Кочерган. – К. : Вид. центр «Академія», 2006. – 424 с.

3. Приходько А.М. Концепти і концептосистеми в когнітивно дискурсивній парадигмі лінгвістики / Анатолій Миколайович Приходько. – Запоріжжя : Прем'єр, 2008. – 332 с. 25.

4. Тараненко О.О. Відображення суспільного сприйняття світу в семантиці мови / О.О. Тараненко // Мова і культура. — К.: Вид-во «Наукова думка», 1986. — С. 91–137.

Постригань А.В.

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

AUSWIRKUNGEN DIGITALER MEDIEN AUF INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION

***Анотація.** Швидкий розвиток цифрових медіа створив нові можливості для міжкультурного обміну, що несе з собою як можливості, так і проблеми. У цій статті висвітлюється вплив цифрових медіа на міжкультурну комунікацію та обговорюється їхній потенціал і ризики.*

***Ключові слова:** цифрові медіа, міжкультурна комунікація, міжкультурний обмін, вплив, культура, багатомовність, соціальні мережі, користувачі, непорозуміння, потенціал.*

***Summary.** The rapid development of digital media has created new opportunities for cross-cultural exchange, bringing with it both opportunities and challenges. This article highlights the impact of digital media on intercultural communication and discusses its potential and risks.*

***Key words:** digital media, multicultural communication, intercultural exchange, influence, culture, multilingualism, social networks, users, misunderstanding, potential.*

Die digitale Revolution hat unser aller Leben verwandelt. In wenigen Jahrzehnten wurde weltweiter, sekundenschneller Datenaustausch selbstverständlich. Die interkulturelle Kommunikation wird damit ebenso erleichtert wie intensiviert. Welche Auswirkungen hat dieser mediale Wandel auf ihre Qualität? Werden kulturgeprägte Verhaltensweisen auch in den neuen Medien beibehalten? Oder kommt es zur Homogenisierung ehemals kulturspezifischer Handlungsmuster? Bildet sich im Dritten Raum der Virtualität vielleicht eine ganz neue Kultur aus?

In unserer global vernetzten Welt, in der die Kommunikation Angehöriger unterschiedlicher Sprach- und Kulturräume zur Normalität geworden ist, spielen digitale Medien eine immer größere Rolle. Dies betrifft sowohl Interaktionen im privaten als auch im öffentlichen Kontext. Als digitale Medien werden dabei einerseits Webseiten von Unternehmen und Institutionen und die Sozialen Netzwerke,

andererseits aber auch Plattformen unterschiedlicher thematischer Orientierung betrachtet, die den User*innen die Möglichkeit zur Interaktion geben.

Im Rahmen zahlreicher Studien wurde bereits gezeigt, welchen Einfluss der Gebrauch digitaler Medien auf die Sprache und die Kommunikationsgewohnheiten der Nutzer*innen haben kann. Hierbei spielt insbesondere die Tatsache eine Rolle, dass sich digitale Medien, durch einen tendenziell hohen Grad an konzeptioneller Mündlichkeit (bei oftmals medial schriftlicher Realisierung) auszeichnen, was zum Herausbilden hybrider kommunikativer Muster führen kann. Die skizzierten Entwicklungen scheinen sich sprachenübergreifend niederzuschlagen und tragen möglicherweise zu einer Nivellierung kultureller Unterschiede im Kontext der globalen digitalen Kommunikation bei. Von Relevanz bleibt dennoch die Frage, inwieweit und auf welche Weise die digitalen Medien die Kommunikation zwischen Kulturen verändert, welche kulturellen Spezifika bestehen bleiben, sich verfestigen oder neu auftreten, und ob sich ggf. neue kommunikative Muster herausbilden.

Im Zentrum steht die Frage, ob die digitalen Medien den User*innen die Möglichkeit zu neuen (inter-)kulturellen Darstellungen eröffnen. Dies wird exemplarisch anhand der Potenziale untersucht, die die Tourismusplattform Tripadvisor, die Videoplattform YouTube sowie das Soziale Netzwerk Facebook ihren Nutzer*innen bieten.

N. Rentel und T. Schröder verfolgen in ihrem Beitrag das Ziel aufzuzeigen, auf welche Weise US-amerikanische und britische Tourist*innen, die das Schloss Neuschwanstein, eine der bekanntesten Touristenattraktionen Deutschlands, besucht haben, in ihren im Nachgang des Besuchs erfolgten Bewertungen auf Tripadvisor Bezug auf die deutsche Kultur nehmen. Die Forscher zeigen, dass die Autor*innen der Kommentare sowohl stereotype Betrachtungsweisen einnehmen, sich jedoch in anderen Fällen völlig von nationalen Stereotypen lösen.

Die Autoren des Beitrags identifizieren dabei u. a. den Gebrauch deutscher Lehnwörter, die die User*innen vermutlich mit dem Ziel verwenden, ihre guten Kenntnisse über Deutschland herauszustellen und ihre Bewertung auf diese Weise glaubwürdiger zu gestalten. Als weitere Strategie stellen N. Rentel und T. Schröder Verweise auf Mitreisende und den Vergleich mit der eigenen Kultur heraus [3].

Lukas Fiedler und Benjamin Meisnitzer betrachten in ihrem Beitrag die Interaktionen zwischen Fluggesellschaften und ihren Kund*innen auf der Social Media-Plattform Facebook.

Die global agierenden Fluggesellschaften wenden sich an ein internationales Publikum und müssen daher in ihrer Kommunikation kulturelle Unterschiede berücksichtigen und in ihre Kommunikationsstrategie implementieren. Der Beitrag vergleicht die Facebook-Auftritte von Lufthansa, Air France und TAP Air Portugal. Die Autoren zeigen, wie die drei Unternehmen mittels ihrer medialen Präsenz Werbung machen, um Marktanteile zu sichern, neue Produkte vorzustellen und mitunter auch politische Statements zu formulieren.

Dabei spielt das multimodale Format der Posts eine entscheidende Rolle. Auch in der Interaktion setzen die drei Unternehmen sprach- und kulturspezifische Strategien ein, um Follower*innen einzubinden und Nähe zur Zielgruppe herzustellen [1].

Vasilica Mocanu, Valeria González und Izaskun Elorza untersuchten in ihrem Beitrag, mittels welcher Strategien ein- und mehrsprachige Porträts von User*innen auf der Social Media-Plattform Instagram gestaltet werden. Die Autorinnen weisen nach, dass auch die Einträge, die mit dem Hashtag #monolingual gekennzeichnet sind, regelmäßig Verweise auf Mehrsprachigkeit enthalten.

Die Analyse des Datenmaterials zeigt weiterhin, dass der Konstruktion ein- bzw. mehrsprachiger sozialer Identitäten ein unterschiedlicher Stellenwert zugeschrieben wird. Während Mehrsprachigkeit im untersuchten Korpus größtenteils mit positiven Attributen besetzt ist, dominieren in Bezug auf Einsprachigkeit negativ denotierte Kommentare.

Thematisch arbeiteten die Autorinnen vier Inhaltsbereiche heraus, um die sich der Diskurs entspinnt, beispielsweise die soziale Dimension, emotionale Aspekte bzw. Einstellungen von Sprecher*innen und der Bezug auf die Mehrsprachigkeitsforschung [2].

Ob Wikipedia, Facebook, Instagram, Twitter oder Tinder – digitale Medien sind ein stetig wachsender und mittlerweile beinahe unverzichtbarer Teil unseres Alltags geworden.

Die digitalen Medien haben den interkulturellen Austausch erheblich erleichtert und ausgeweitet. Soziale Netzwerke, Messaging-Dienste und Videoplattformen ermöglichen es Menschen aus verschiedenen Kulturen, miteinander in Kontakt zu treten und sich auszutauschen. Räumliche und zeitliche Grenzen werden überwunden, wodurch neue Formen der Vernetzung und des Dialogs entstehen.

Zudem bieten digitale Medien Zugang zu einer Vielzahl von Informationen über andere Kulturen, Traditionen und Lebensweisen. Durch die Verfügbarkeit von Online-Ressourcen, wie Websites, Blogs und Foren, können Menschen ihr interkulturelles Wissen vertiefen und ein besseres Verständnis für kulturelle Unterschiede entwickeln.

Allerdings birgt die digitale Kommunikation auch Risiken für den interkulturellen Austausch. Kulturelle Unterschiede in der Kommunikation, wie nonverbale Signale, Kontextabhängigkeit und Höflichkeitsformen, können in der digitalen Welt leicht missverstanden oder übersehen werden. Fehlende Mimik, Gestik und Tonfall können zu Missverständnissen führen, die den interkulturellen Dialog beeinträchtigen [4].

Um die Potenziale der digitalen Medien für die interkulturelle Kommunikation optimal zu nutzen und gleichzeitig Herausforderungen zu bewältigen, sind bestimmte Strategien erforderlich:

1. Entwicklung interkultureller Medienkompetenz: Es ist wichtig, Fähigkeiten zur kritischen Reflexion und Bewertung von digitalen Inhalten zu fördern. Nutzende sollten in der Lage sein, kulturelle Unterschiede in der Kommunikation zu erkennen und respektvoll damit umzugehen.

2. Förderung von Offenheit und Respekt: Eine offene und respektvolle Haltung gegenüber anderen Kulturen ist unerlässlich für einen erfolgreichen interkulturellen

Austausch. Digitale Medien sollten als Plattform für gegenseitiges Verständnis und Wertschätzung genutzt werden.

3. Kombination von digitalen und persönlichen Begegnungen: Obwohl digitale Medien den interkulturellen Austausch erleichtern, sollten sie nicht als vollständiger Ersatz für persönliche Begegnungen betrachtet werden. Eine Kombination aus digitaler und persönlicher Kommunikation kann zu einem tieferen Verständnis und einer nachhaltigeren Beziehung führen [5].

Die digitalen Medien haben zweifellos Auswirkungen auf die interkulturelle Kommunikation. Sie bieten einerseits neue Möglichkeiten für den interkulturellen Austausch und das Verständnis anderer Kulturen, andererseits bergen sie auch Risiken wie Missverständnisse und Stereotypen. Um die Potenziale optimal zu nutzen und Herausforderungen zu meistern, ist es entscheidend, interkulturelle Medienkompetenz zu entwickeln, Offenheit und Respekt zu fördern und digitale und persönliche Begegnungen zu kombinieren. Nur so kann die interkulturelle Kommunikation in der digitalen Welt erfolgreich gestaltet werden.

Список використаних джерел

1. Fiedler L., Meisnitzer B. Die Interaktion zwischen Fluggesellschaft und Kundin oder Kunde auf Facebook. – 2023. URL: <https://doi.org/10.4000/ilcea.17711>.

2. Mocanu V., González V., Elorza I. Interkulturalität und digitale Medien im Spannungsfeld. URL: <https://ages-info.org/fr/2023/06/13/annonce-de-parution-ilcea-n-51-interkulturalitat-und-digitale-medien-im-spannungsfeld-dir-d-dias-n-rentel/>.

3. Rentel N., Schröder T. Sprache und digitale Medien. – Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften. – 2018.

4. Röser J., Großmann N. Alltag im Internet und Fernsehen. Fallstudie zum Medienhandeln junger Paare. – In: Thomas, Tanja (Hg.): Medienkultur und soziales Handeln. Medien – Kultur – Kommunikation. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. – S. 91–103.

5. Schlobinski P. Sprache, Kommunikation und digitaler Wandel. – Berlin / Boston: De Gruyter, 2020. S. 3–33.

Приходько Н.Г.

старша викладачка кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Микал Т.А.

старша викладачка кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

DIE FREMDSPRACHE UND INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION

Im Prozess des Fremdsprachenerwerbs spielt interkulturelle Kommunikation eine wichtige Rolle, darüber hinaus gewinnt sie neue Bedeutung unter Berücksichtigung der Globalisierung der Welt. Beim Überschreiten der Grenzen, beim steigenden

Tourismusverkehr und demzufolge beim Kontakt mit Mitgliedern anderer Kulturen spielen die Sprachen eine immer wichtigere Rolle. Sie sollten nicht nur als Mittel zur Informationsübertragung, sondern auch als eines der wichtigsten Kommunikationsinstrumente unserer Zeit wahrgenommen werden.

Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation sind eng und untrennbar miteinander verbunden. Jede Fremdsprache ist eine Praxis der interkulturellen Kommunikation, da jedes fremde Wort eine fremde Kultur widerspiegelt. Hinter jedem Wort gibt es eine Sicht der Welt, die vom nationalen Bewusstsein vorgegeben ist. Es ist kaum vorzustellen, den Fremdsprachenunterricht ohne Einführung der interkulturellen Inhalte zu gestalten, da er die Welt des Landes widerspiegelt und seine Kultur vorstellt.

Der Lernende, der sich über die kulturellen Unterschiede und über die Existenz des kulturellen Bestandteils im Laufe der Kommunikation im Klaren ist, wird eine bessere Motivation zum Erlernen von Fremdsprachen haben als der Lernende ohne dieses Wissen. Er wird auch größere Sensibilität und Toleranz für die Vertreter anderer Kulturen haben.

Die direkte Verbindung zwischen dem Erlernen einer Fremdsprache und der Kultur von heute ruft weder im sprachlichen noch im pädagogischen Bereich Einwände hervor. Durch die Migration der Bevölkerung und die Entstehung multikultureller Gesellschaften erhält der Prozess des Fremdsprachenerwerbs einen besonderen Status. Eine Fremdsprache ist eines der Hauptwerkzeuge für die Ausbildung einer sprachlichen Persönlichkeit mit einem allgemeinen planetarischen Denken, das sich an das moderne Niveau und den Stil der professionellen und persönlichen Kommunikation anpassen kann.

Zu den interaktiven Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht gehören die Organisation und Entwicklung dialogischer Sprache, die auf gegenseitiges Verständnis, Interaktion und Lösung von Problemen abzielen, die für jeden Teilnehmer des Bildungsprozesses wichtig sind. Es sollte beachtet werden: Informations- und Kommunikationstechnologien, Projekte, Training in Zusammenarbeit (Arbeit in kleinen Gruppen, Paararbeit), Situationstraining, Sprachenportfolio-Technologien, Spielaktivitäten, Vorbereitung von Präsentationen. Dank solchen Technologien steigt die Motivation der Lernenden, die notwendigen Kompetenzen zu erwerben, und es kommt zu einer signifikanten Aktivierung des Bildungsprozesses.

Diese Art der Bildungstätigkeit ist ein Anreiz für die Lernenden, ein motivierender Faktor, da sie interessante, relevante, thematische und vielfältige Informationen bietet. Dies ist auch "der Schlüssel" zur Kenntnis der fremden Gesellschaft, ihrer Traditionen, Vorurteile, Denkweisen und Mentalität. Es gibt einen Fokus auf verschiedene Aspekte des sozialen Lebens und der Kultur des Landes, angeregte Diskussionen über aktuelle Themen, die in den Artikeln behandelt werden. All dies verursacht eine authentische Reaktion und ist eines der wichtigsten Mittel, um die moderne Kultur des Landes kennenzulernen, dessen Sprache gelernt wird.

Es ist empfehlenswert, im Unterricht authentische Materialien als Quelle für linguistische Informationen zu verwenden. Dies gilt als der wichtigste Weg, um Lernende anzuziehen, die Kultur eines anderen Landes zu studieren: thematische, lokale Geschichte, künstlerische Texte, sowie Dialoge, Gedichte, Lieder, Briefe, Interviews, Audioaufnahmen, Videos. Wirksam ist die Aufbereitung (Annotation, Abstraktion) relevanter Artikel aus Zeitschriften und Online-Publikationen. Es kann eine so kreative Aufgabe wie das Schreiben eines Briefes an den Herausgeber der Zeitung oder den Autor des Artikels angeboten werden, der ihre Gedanken darüber widerspiegelt, was sie als Antwort auf das im Artikel präsentierte Thema lesen. Eine andere Aufgabe kann ein Vorschlag sein, eine politische Karikatur zu zeichnen, um den Standpunkt zu einem bestimmten Thema, Ereignis oder Phänomen auszudrücken.

So erweitern die Lernenden ihr individuelles Bild der Welt, indem sie für das sprachliche Bild der Welt, für ihr spirituelles Erbe, für national spezifische Wege zur interkulturellen Verständigung gewinnen. Gleichzeitig wird im Kopf des Lernenden eine Synthese von Wissen sowohl über die Besonderheiten der einheimischen Kultur, die Kultur einer Fremdsprache, als auch über die Wissensgemeinschaft in Bezug auf Kultur und Kommunikation durchgeführt. Durch das kritische Verständnis der Lebensweise der anderen Menschen vertiefen sie sprachliches und regionales Wissen. So wird der Prozess der Bereicherung des Weltbildes und des Verständnisses einer anderen Kultur durchgeführt.

Durch das Erlernen einer Fremdsprache und einer fremdsprachigen Kultur hat man die Möglichkeit, seinen soziokulturellen Raum sowie seine kulturelle Selbstbestimmung zu erweitern. Der dynamische Kulturbegriff ist mit der strengen Stabilität des Kultursystems verbunden, er kann je nach Situation bis zu einem gewissen Grad verändert und modifiziert werden.

Ein hohes Maß an interkultureller Kommunikation setzt voraus, Emotionen zu beherrschen und den Menschen mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Dies beinhaltet auch die hohe Entwicklung des ethnopolitischen Denkens, der Empfindungen, der Bedürfnisse, eine tolerante Haltung gegenüber einer anderen Kultur, gegenüber nationalen Bräuchen und Traditionen.

Zusammenfassend lässt sich daraus schließen, dass interkulturelle Kommunikation nicht nur sprachliche, sondern auch kulturelle Barriere verhindert. Die Bildung interkultureller Kommunikation im Prozess des Fremdsprachenerwerbs ist eine sehr wichtige Aufgabe, weil sie das Verständnis und die Wertschätzung unterschiedlicher Kulturen fördert. Sie ermöglicht effektive Interaktion zwischen Menschen verschiedener kultureller Hintergründe und hilft dabei, Missverständnisse zu vermeiden.

Literatur

1. Воротняк Л.І. Моделювання ситуацій міжкультурної комунікації в процесі навчання іноземної мови магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах / Л.І. Воротняк [Електронний ресурс] // Вісник Національної академії Державної

прикордонної служби України. – 2010. – Вип. 3. – Режим доступу: <http://www.nbuiv.gov.ua/ejournals/Vnadps/20103/10vlipnz.pdf>.

2. Палько І.М. Міжкультурна комунікація як чинник формування міжкультурної толерантності. http://eprints.zu.edu.ua/5402/1/стаття_4.PDF

3. Roth M. (1996). Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 1(1), 37 pp. available at: http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_1/beitrag/rost11.htm.

4. Deardorff D. (2006). Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz, Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. Letzter Zugriff. URL: https://www.jugendpolitikeneuropa.de/downloads/22-177-414/bertelsmann_intkomp.pdf.

Секція 3

ТРЕНДИ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМУ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Александрова Н.М.

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

Давиденко Т.В.

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

THE IMPACT OF GLOBAL ENGLISH ON STUDENTS' PERCEPTION OF ENGLISH

Анотація. Стаття присвячується аналізу сучасного освітнього середовища, в якому вивчення англійської мови розглядається як опанування мови для міжкультурного спілкування в умовах глобалізаційних процесів. В статті аналізується поняття «global English», та яким чином це поняття впливає на формування ціннісного ставлення студентів до опанування іноземною мовою (англійської). Також виокремлюються структурні компоненти ціннісного ставлення студентів до вивчення мови.

Ключові слова: глобальна англійська мова, вивчення іноземної мови, вища освіта, комунікативні навички.

Summary. The article is devoted to the analysis of the modern educational environment, in which the study of the English language is considered as mastering the language for intercultural communication in the conditions of globalization processes. The article analyses the concept of «global English» and how this concept affects the formation of the value attitude of students towards mastering a foreign language (English). The structural components of students' value attitude to mastering global English are also highlighted.

Key words: global English, learning a foreign language, higher education, communication skills.

Introduction. Increasingly globalized economies, a heightened need for national security, and changing demographics in Ukraine have increased attention to our country's need for a foreign language capability. Every call to action to prepare our students — future economists for the 21st Century includes offering them the opportunity to learn foreign languages, especially English, and increase their knowledge of other cultures. It goes without saying, that language education is critical to our students' success in the world of the future: a world that will insist upon their need to interact effectively with people from different cultural backgrounds. It is critically important that institutions of higher education offer our students that opportunity to develop a foreign language competence and communication skills.

Furthermore, globalization has also brought about drastic changes not only in our economic, financial, social and cultural spheres, but also a paradigm shift in our understanding of the language functioning, making the English language the predominantly working language in international business and collaborative settings, giving rise to «Global English» (GE). Attitudes towards GE among English users in multinational work environments vary, with some aiming for native-like accents and accuracy, while others adopt a simplified version assuming effective communication through context. The latter approach to understanding the language functioning as a means of imparting information and cross-cultural communication in our perception currently predominates among innovative educators and scholars.

Thus, we are deeply confident that a foreign language learning environment needs to be created that is mainly rich and constantly changing, but which at the same time enables students to develop and practice the skills and acquire the knowledge they will need in a volatile, uncertain, complex and ambiguous intertwined world. In particular, knowledge workers are supposed to deal with situations and contexts that are volatile, uncertain, complex and ambiguous (in modern parlance it is referred to as VUCA environment). This certainly applies to educators and scholars working with ever new, emerging technologies, very diverse students, and a rapidly changing external world that puts pressure on institutions of higher education to change meeting market opportunities.

The English language has, unarguably, become the global default lingua franca [8]. Indeed, English is spoken by more people for whom it is a second or additional language than by those for whom it is a first language. It follows, then, that English is no longer used exclusively in communication involving native users but is increasingly employed in interactions in which neither participant uses English as their native language [8]. It is estimated that only 4% of English language interactions in the world today contain solely second or additional language speakers [5]. Thus, a lot of people refer to English as « ... a lingua franca with speakers from diverse lingua-cultural backgrounds» and is characterised by a high degree of fluidity and variability [7, p. 119].

The purpose of the article is to justify the necessity to cultivate students' attitudes to English as the global language focusing mainly on improving their communication, interaction and intercultural skills in the process of mastering a foreign language (English notably). In this writing we shall try to analyze the recent publications concerning viewing English as a global language and all those changes in teaching practices they can imply. In addition, it was deemed important to investigate students' attitudes, one of the main stakeholders in ELT, in order to gain a deeper understanding and to think critically about English education since curriculum change should not be made prematurely.

Literature and recent publication review. One of the founders of Global English as Lingua Franca (ELF), a new academic research field, is Barbara Seidlhofer, professor at Department of English, University of Vienna (Austria). In her perception, Global English, as a relatively new field of academic research, is inclusive in nature, bringing together World English (WE), which focuses on the identification and codification of national varieties of English, and English as a Lingua Franca (ELF), which is «any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice, and often the only option» [10, p. 7]. Despite differences, as the scholar puts it, both WE and ELF scholars stress the need to place less emphasis on the NES, emphasize the diversity of English, and the irrelevance of NES norms for ELT. As such global English-related pedagogical concerns are becoming the subject of a lot of scholarly research discussion in the field, and empirical research needs to be conducted on students' attitudes towards English and learning the language.

Over the last 20 years scholar (A. de Boer, S. J. Pijl, A. Minneart, P. Garrett and others) have paid a significant amount of their academic attention to analysing the key components of language attitudes pointing out cognitive, affective, and behavioural components [3, p. 346]. In the academics' points of view cognitive attitudes involve beliefs, opinions, and knowledge about certain issues triggering or being triggered by affective or perceptual reactions and may be expressed verbally or nonverbally. Affective attitudes relate to emotional responses toward stimuli, such as objects, persons, or situations. These affective responses may be triggered by cognitive attitudes, and in turn, cognitive attitudes may prompt individuals to act in certain ways, such as attempting to correct grammatical errors. Behavioral attitudes relate to a person's tendency to act in specific ways, reflecting the interplay between cognitive and affective components. The interplay among these three attitude components significantly influences individuals, as positive or negative attitudes, along with approving or disapproving sentiments, profoundly impact language choices and linguistic behaviors within a community [3, p. 347].

We totally agree with foreign academics (Eagly, A. H., Chaiken, S.) that language attitudes play a pivotal role in influencing both language reception and production. They are learned dispositions that shape individuals' thoughts, emotions, and behaviours toward language use [3, p. 347].

Eagly and Chaiken (1993) refer to attitudes as psychological tendencies expressed through evaluations of entities with varying degrees of favor or disfavor. Oppenheim, B. (1982), in turn, further concludes that attitudes encompass cognitive and behavioral aspects, emphasizing the state of readiness in individuals to notice, perceive, select, feel, remember, and react to specific issues or topics in both real and abstract verbal forms [3, p. 346]. We can conclude that attitudes play a pivotal role in language reception and production, shaping our communicative competence and expertise. We share the widespread scholars' opinion that language attitudes influence our reactions and responses to people who speak different languages, as well as our language choices and messages conveyed to specific interlocutors [3, p. 348].

Discussion. With increased globalisation in all spheres, the most common use of English today is English as a lingua franca (ELF). Such a shift in usage and the evolution of English into a global language require a profound reconsidering of teaching language practices and curricula as well as the language itself. Growing research within the Global Englishes paradigm provides education policy makers, curriculum planners, practitioners, materials, language functions as a global lingua franca. The growth in the importance of communicativeness, and the need to expose students to «real» and «authentic» language, prompted an earlier paradigm shift towards communicative language teaching (CLT). This shift towards communicative views of language learning related to sociopolitical changes and an increasingly mobile community of speakers that highlighted a need to be able to communicate languages.

However, we have witnessed further globalisation and the entrenchment of English as a global language used by speakers from diverse lingua-cultural backgrounds. The needs of English language learners have changed; for many today, real and authentic use of English is as a lingua franca with speakers from diverse lingua-cultural backgrounds.

Over the last decades we have been witnessing the gathering pace prominence of English as an international language which has significantly driven the ever-increasing demand for introducing and implementing innovative English language teaching practices across the globe. At the same time, the changing face of English presents a challenge for English teaching practices to better and vividly reflect the current sociolinguistic reality. Traditional English as a foreign language (EFL) pedagogy which idealises the attainment of native-like competence are «neither responsive to nor consistent with the current profile of English» [2, p.9]. For a long time, we used to teach our learners of English that they may have been studying the language to communicate with native speakers, this is no longer the case for most learners who will be using English to interact with other users of English as a second or additional one. It is therefore critical that English language learners be equipped with an awareness of the current status of English and the skills necessary to communicate with users from a range of linguacultural backgrounds [6, p. 386].

Knowledge-based approach in educating our students at Kyiv national economic university named after Vadym Hetman involves two strongly inter-linked but different components: content and skills irrespective what field the learning process is involved

in. Content includes facts, ideas, principles, evidence, and descriptions of processes or procedures. Most educators and scholars at our university are well trained in content and have a deep understanding of the subject areas in which they are teaching. Expertise in skills development though is another matter.

The point here is not so much that scholars and educators do not help students master and develop skills – they do – but whether these intellectual skills match the needs of knowledge-based professionals, and whether enough emphasis is given to skills development within the curriculum.

We have analyzed the corresponding literature and identifies the key areas. The skills required in a knowledge-based society mainly include communications and interaction skills (adapted from Conference Board of Canada, 2014) [1, p. 18]. As well as the traditional communication skills of reading, speaking and writing coherently and clearly, we need to add social media communication skills.

As A. Bates states these might include the ability to create a short YouTube video to capture the demonstration of a process or to make a sales pitch, the ability to reach out through the Internet to a wide community of people with one's ideas, to receive and incorporate feedback, to share information appropriately, and to identify trends and ideas from elsewhere [1, p. 18].

With globalization transforming English into the dominant language of international communication Global English has gained increasing attention. This evolving form of English emphasizes clarity, conciseness, and contextual cues over rigid grammatical structures [9].

In multinational work environments, attitudes towards GE among English users vary, with some individuals striving to imitate British or American accents and emphasizing grammatical accuracy, while others prefer a simplified version of English, assuming effective communication can be achieved through context alone [3, p. 346].

As English is increasingly used for global communication in multilingual contexts these days, Native English Speakers (NESs) are in the minority in contrast to the rising number of Non-native English Speakers. However, despite the changing demographics of English speakers around the globe, the Native English Speaker (NES) episteme still dominates in English Language Teaching (ELT), evident in the continued use of native English as a yardstick of competence [3, p. 349].

A number of pedagogical proposals have been put forward for change in ELT practice in relation to the globalisation of English. These proposals contend for the necessity to expose English learners to the diversity of and raise their awareness of multilingualism and issues related to the spread of English.

Our lecturers play an important role in guiding students to understand how English is used in the 21st century and to develop an open-minded attitude toward the diversity of English. However, more suitable English language pedagogies are needed so that teaching reflects the real-world use and linguistic landscapes of a global version of English [9].

Attitudes towards one's native language or a foreign language, influenced by societal prestige, also play a crucial role in shaping one's identity and behavior in various social circles [11]. These multifaceted language attitudes are influenced by beliefs, deep values, and social stereotypes, showcasing the complexity and significance of attitudes in shaping linguistic behaviors. Language attitudes in global work contexts vary widely among English users. Some professionals adhere to native-speaker norms, while others embrace linguistic diversity and adapt to various forms of English [9]. Understanding language attitudes is critical for effective intercultural communication, particularly in settings where individuals from diverse linguistic and cultural backgrounds interact.

Most scholars share the idea that the ability to learn independently implying taking responsibility for working out what you need to know, and where to find that knowledge is undeniably crucial. This is an ongoing process in knowledge-based work, because the knowledge base is constantly changing. Incidentally we are not talking here necessarily of academic knowledge, although that too is changing; it could be learning about new equipment, new ways of doing things, or learning who are the people you need to know to get the job done.

In the ever-changing business environment learning global English will definitely cultivate our students' awareness of ethics and responsibility. This is required to build trust (particularly important in informal social networks), but also because generally it is good business in a world where there are many different players, and a greater degree of reliance on others to accomplish one's own goals.

In conclusion, we can emphasize the importance of Global English (GE) in multinational work environments, the role of language attitudes in communication as well as language learning practices. Understanding language attitudes is crucial for effective intercultural communication in global settings, and globalization provides opportunities for embracing linguistic diversity.

At the institutions of higher education, we need to emphasize the importance of helping learners acquire strategies to use ELF successfully and critically consider and analyse the cultural content of materials, information and content. At the same time, we clearly understand that there are certain problems with current English teacher hiring practices. In order to support such proposals, there is a need to examine the attitudes of language learners towards English in general, as well in relation to learning the language, in light of the changing sociolinguistic realities of English to evaluate current ELT practices. The field of global English recognises the diversity of English speakers worldwide and does not use the NES as a yardstick of competence.

References

1. Bates, A. W. (2016) Teaching in a Digital Age: Guidelines for designing teaching and learning. Contact North I Contact Nord research Associate. 265p.
2. Boonsuk Y., E.A. Ambele, M. McKinley. (2021). Developing awareness of Global Englishes: Moving away from 'native standards' for Thai university ELT System, 99, pp. 1–11.

3. Charatwattananich M. & Proce J. (2024). Language Attitudes toward Global Englishes: Is Thai Accented English Our Identity? *Studies in English Language and Education*, 11(1), pp. 343–361.

4. Cogo, A., & Yanaprasart, P. (2018). «English is the language of business»: An exploration of language ideologies in two European corporate contexts. In T. Sherman & J. Nekvapil (Eds.), Vol. 5, *English in business and commerce: Interactions and policies* (pp. 96-116). <https://doi.org/10.1515/9781501506833-005>.

5. Eberhard D.M., G.F. Simons, C.D. Fennig. (2023). *Ethnologue: Languages of the world* (Twenty-sixth edition), SIL International, Dallas, Texas.

6. Fang F., W. Ren. (2018). Developing students' awareness of global Englishes *ELT Journal*, 72 (4), pp. 384–394.

7. Galloway N., T. Numajiri. (2019). Global Englishes language teaching: Bottom-up curriculum implementation. *Tesol Quarterly*, 54 (1), pp. 118–145.

8. Jenkins J., W. Baker, M. Dewey. (2018). (Eds.), *The Routledge handbook of English as a lingua franca*, Routledge, pp. 1–4.

9. Rose, H., & Galloway, N. (2019). *Global Englishes for language teaching*. Cambridge.

10. Seidlhofer B. (2013). Understanding English as a Lingua Franca: A Complete Introduction to the Theoretical Nature and Practical Implications of English used as a Lingua Franca (Review article), Aug. 2013, *The Interpreter and Translator Trainer* 7(2): pp. 312–320.

11. Thamrin, T. (2018). The language attitudes of Minangkabau people towards Minangkabau and Indonesian language. *International Journal of Language Teaching and Education*, 2(2), 157–175. <https://doi.org/10.22437/ijolte.v2i2.5065>.

Воробйова Ж.Ю.

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

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США. ДОСВІД ДЛЯ УКРАЇНИ

***Анотація.** У статті здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми, розкрито сутність і значення дистанційної роботи студентів у навчальному процесі американських вищих навчальних закладів, визначено методологічні засади її організації, основні підходи до структурування змісту освіти в контексті управління самостійною дистанційною (позааудиторною) діяльністю студентів вищих навчальних закладів США. Здійснено аналіз розвитку кореспондентського, відкритого і дистанційного та електронного навчання в США та Україні; розкрито основні види зарубіжних моделей дистанційного навчання; виявлено провідні тенденції розвитку дистанційного навчання у зарубіжній вищій школі з метою запропонувати кращі з них для запровадження в Україні.*

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

Summary. The article is focused on the status and prospects of innovative processes of application of open educational resources and e-learning technologies in the systems of higher education in the USA and in Ukraine. Analysis of data proved that high productivity of best practices of ICT policy in high education has enabled the USA and Ukraine to transform imperfect system of base open educational resources and ICT usage 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 USA models.

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

Особливого значення в контексті Болонського процесу набуває вдосконалення системи організації самостійної роботи студентів, що має відігравати основну роль у професійній підготовці майбутніх фахівців, розвитку їхніх здібностей і готовності до фахового самовдосконалення. Успішному розв'язанню цього завдання може сприяти врахування результатів порівняльно-педагогічних досліджень, в яких аналізується досвід підготовки фахівців у різних країнах, виявляються можливості його застосування в Україні.

Значний інтерес у цьому зв'язку становить система професійної вищої освіти у Сполучених Штатах Америки, в якій традиційно велике значення надається організації самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Вивчення літературних джерел свідчить про посилення інтересу сучасних вітчизняних науковців до особливостей організації педагогічного процесу у вищих навчальних закладах США. Різні аспекти навчально-пізнавальної діяльності студентів американських коледжів досліджували Т.А. Василевська, Я.Г. Гулецька, В.С. Дикань, І.М. Зварич, Я.С. Колибаб'юк, М.П. Лещенко, Р.М. Роман, О.О. Романовський, Л.Є. Смалько, М.І. Федоренко.

Враховуючи практичну важливість впровадження в Україні ефективного зарубіжного досвіду організації дистанційної роботи студентів в умовах інтеграції в загальноєвропейський освітній простір, були обрані наступні задачі статті:

1. Визначити методологічні засади та особливості організації самостійної позааудиторної роботи студентів вищих навчальних закладів США.

2. З'ясувати умови ефективного використання американського досвіду організації самостійної позааудиторної діяльності студентів у вітчизняних вищих навчальних закладах.

Основними джерелами дослідження є матеріали наукової бібліотеки університету штату Монтана, США (Montana State University, USA); Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського та наукової бібліотеки Інституту вищої освіти АПН України (м. Київ); програмні документи у галузі освіти України та США; матеріали комп'ютерної мережі Інтернет.

Огляд психолого-педагогічних джерел свідчить, що серед американських дидактів, методистів і вчителів-практиків немає єдності в трактуванні поняття «самостійна дистанційна робота» [1, с.140–141]. Теоретики педагогіки і практики наповнюють його різним змістом залежно від того, який аспект цього багатогранного процесу потрапляє в центр їхньої уваги.

Теоретичний аналіз дає змогу виділити декілька основних підходів до визначення поняття самостійної дистанційної роботи студентів. Перший полягає в трактуванні самостійної дистанційної роботи студентів як своєрідної форми організації навчального процесу, що передбачає опосередковану участь викладачів у його керівництві (Ф. Фуллер). Інший підхід полягає в розумінні самостійної дистанційної роботи як особливого методу навчання (П. Дреззел, Л. Сігел) або прийому учіння (Х. Тайлор, М. Блой), який вимагає індивідуальної діяльності студентів. Самостійну дистанційну роботу визначають також як «незалежне навчання» [3, 200–202], під час якого викладачі пропонують студентам програми навчання, але залишають відносну свободу дій у підходах до вирішення практичних проблем (В. Пір, А. Річардс). Для такого навчання характерна відсутність постійного контролю з боку викладача, значна свобода студентів у виборі як навчального матеріалу, так і засобів його засвоєння.

Поряд з поняттям «самостійна дистанційна робота» американські педагоги часто вживають близьке за значенням поняття «індивідуальне дистанційне навчання» [2, с.20–21], що здійснюється під керівництвом педагога. При цьому під індивідуальним дистанційним навчанням розуміють самостійну регуляцію студентом своєї інтелектуальної діяльності, тобто визначення освітніх завдань, вироблення стратегії дій з їх реалізації, керування процесом пізнання (В. Хадкінс, С. Едельман).

Узагальнення різних підходів до розуміння американськими педагогами сутності самостійної роботи студентів дозволяє виділити низку ознак, які конкретизують зміст цього поняття: самостійне виконання студентами навчальних завдань без прямої допомоги з боку викладачів; опосередкований характер керівництва пізнавальною діяльністю; врахування у процесі постановки навчально-пізнавальних завдань індивідуальних особливостей і здібностей студентів; забезпечення дієвого й оперативного зворотного зв'язку в навчанні.

Аналіз освітньої практики та науково-педагогічних джерел свідчить, що самостійна позааудиторна робота посідає істотне місце в структурі професійної підготовки майбутніх фахівців у США.

Зокрема, як у державних, так і в недержавних вищих навчальних закладах «на аудиторну роботу студентів стаціонарної форми навчання відводиться лише від 20 до 35% навчального часу» [4, с.379], решта якого призначається для самостійної дистанційної роботи. На кожну годину лабораторної або практичної аудиторної роботи студентів виділяється додатково три або чотири години самостійної підготовки до неї.

У результаті аналізу дидактичних джерел та освітньої практики з'ясовано, що організація самостійної позааудиторної роботи студентів вищих навчальних закладів США характеризується низкою особливостей:

- відсутність жорстких часових обмежень у засвоєнні знань;
- складання студентами індивідуалізованих програм самостійного навчання за допомогою комп'ютера та методичного керівництва викладачів;
- використання аудиторних занять як форми спрямування самостійної

роботи студентів, а не як основного джерела навчальної інформації;

- підвищення ролі самостійних письмових робіт як системи завдань;
- використання методистів-консультантів (т'юторів) і викладачів з метою об'єктивної та оперативної перевірки результатів пізнавальної діяльності студентів, корекції їх самостійної роботи.

Проведене дослідження засвідчило, що особливості організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів США і критерії оцінки її ефективності зумовлюються відповідними дидактичними моделями, які, в свою чергу, базуються на певних філософських концепціях. Теоретико-методологічну основу сучасних дидактичних підходів до організації самостійної навчально-пізнавальної роботи студентів складають такі провідні напрями американської філософії освіти, як прагматизм, прогресивізм, постмодернізм, когнітивізм, екзистенціалізм і неогуманізм. Протягом останнього десятиріччя спостерігається тенденція відходу від інструментальної біхевіористичної моделі організації самостійної роботи студентів і переорієнтація на принципи когнітивної психології, що акцентують увагу на індивідуальному підході до самостійного навчання.

Установлено, що однією з тенденцій змістово-процесуальної організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах США є збільшення в навчальних планах частки дистанційних курсів, впровадження у навчальний процес принципу керованої факультативності, основною перевагою якого є гнучкість і мобільність навчального процесу. Такий підхід дає змогу максимально повно враховувати нахили, здібності, потреби і запити майбутніх фахівців у процесі організації їхньої самостійної навчальної діяльності. Водночас він не позбавлений певних недоліків, основним з яких є загроза механічного збільшення обсягу навчального матеріалу для самостійного опрацювання і недостатнє стимулювання розвитку продуктивного мислення та творчих здібностей студентів.

У зв'язку з цим більшість університетів США дотримується збалансованого підходу: зберігає стабільне «ядро» дисциплін [1, с.140–141], обов'язкових для вивчення, яке доповнюється дистанційними курсами, а не замінюється ними.

Таким чином робимо припущення, що вдосконалення практики дистанційного навчання в Україні буде ефективнішим за умов використання зарубіжного досвіду на основі вивчення його теорій, моделей та їх класифікації для укладання дистанційних курсів у вищих навчальних закладах України.

Список використаних джерел

1. Гулецька Я.Г. Американський досвід полікультурної освіти в системі професійної підготовки вчителів // Українська освіта у світовому часопросторі: Другий міжнар. конгрес. Київ, 25–27 жовтня 2007 р. – К., 2007. – Кн. 1. – С.140–141.

2. Жижко О.А. Підготовка вчителів та процес викладання іноземних мов // Матеріали Форуму навчальних закладів з викладання іноземних мов 2006. Пуерто Вайарта: FEULE, 2006. – С. 1–21.

3. Приходько Н.И., Гулецька Я.Г. Проблеми полікультурної освіти вчителів в університетах США // Особливості управління сільською школою на сучасному етапі розвитку суспільства: Зб. матеріалів конференції. – Запоріжжя, 2007. – С. 199–208.

4. Форрестер Дж. Світова динаміка. – М.: АСТ, 2003. – 379 с.

5. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002202/220241E.pdf>.

6. Key Data on Education in the USA. 2019, 2020, 2021, 2022.

Максименко О.О.

кандидат педагогічних наук, 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

ПРО СУЧАСНІ ІНОЗЕМНІ МОВИ ЯК СКЛАДНИК СТУПЕНЯ БАКАЛАВРА В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: ПРАКТИКА УНІВЕРСИТЕТУ МІСТА ЛІДС

Питання іншомовної освіти є феноменом гнучким та набуває значного розгалуження у сферах освітніх систем, особливо у ланці вищої освіти, оскільки глобалізаційні виклики та подальші процеси стимулюють їх урахування та відповідне впровадження новітніх змін не тільки у процес навчання, але і у формат кваліфікацій. Особлива увага приділяється кваліфікаціям галузі економіки, яка є рушійною у вищезгаданому процесі світової взаємодії людства.

Велика Британія є всесвітньо знаним лідером освітньої сфери та економічних інновацій, а також спирається не тільки на поширеність англійської мови, але і водночас враховує тенденції сьогодення, постійно реагуючі на зовнішні запити через вдосконалення освіти сучасних іноземних мов та урізноманітнення їх як складника освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра.

Поєднання сучасних мов та професійного напрямку з економіки, бізнесу як складників освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра пропонують університети Лідса, Нотінгема, Ньюкасла, Редінга, Варвіка та інші.

Університет Лідса (University of Leeds) є одним з найбільших університетів Великої Британії, який охоплює 32 тисячі студентів очної форми навчання та близько 7500 постійних співробітників (2024 р.). Виш входить до першої десятки британських університетів як за обсягом науково-дослідної роботи, так і за кількістю студентів.

Курси вишу на здобуття ступеня бакалавра розроблені та надаються згідно функціонуючої рамки у системі вищої освіти Великої Британії. Курси характеризуються різноманітністю можливостей поєднання сучасних іноземних мов та профільних напрямів економічної галузі, широким переліком мов та новітніми технологіями для їх опанування, міжпредметністю, практичною спрямованістю (можливостями стажування).

Наприклад, спільний курс з відзнакою «Сучасні мови та бізнес» на здобуття Бакалавра мистецтв. Особливостями курсу є поєднання сучасних іноземних мов та бізнесу. Чотирирічний курс включає питання бізнесу, менеджменту та організації з одночасним опануванням обраної однієї з десяти іноземної мови (арабська (тільки для початкового рівня), китайська, французька, німецька, італійська, японська, португальська, російська, іспанська, тайська (тільки для початківців). Структура курсу поділяється на обов'язкові та вибіркові модулі за обома складниками.

Опанування сучасних іноземних мов відбувається з використанням спеціалізованих приміщень і чотирьох бібліотек (призначені місця для навчання, групових робіт і досліджень). Мовний центр університету включає цифрові лінгфонні лабораторії, аудіо/відео кабінети для практики та комп'ютерне навчання мови (CALL). Мовна зона (The Language Zone) пропонує навчальні матеріали понад 50 мовами, включаючи онлайн-ресурси та поради. Програма «Мовний обмін» і «Мовні групи» надають можливість практикуватися з іншими студентами та носіями мови. За бажанням студенти можуть стати волонтерами, щоб допомогти іншим і водночас покращити своє резюме. Університетські лабораторії перекладу Мартіна Томаса оснащені найсучаснішим комп'ютерним обладнанням для вивчення перекладу, а також наборами для навчання усних перекладачів, відповідно до обраної траєкторії навчання студента.

Окремої уваги заслуговує те, що університет має зв'язки та співпрацює з установами, які підтримують вивчення мов у кампусі, серед яких Instituto Cervantes (іспанська), Instituto Camoes (португальська) та Instituto Ramon Llull (каталонська).

Інтенсивні мовні модулі передбачають підготовку до року за кордоном, протягом якого студенти більше вдосконалюють лінгвістичні навички та поглиблюють розуміння ринків і бізнес-культури країни перебування, поєднують теорію з розумінням місцевого бізнес-середовища та розвивають обізнаність щодо глобальних проблем, з якими стикаються організації, що працюють по всьому світу.

Навчання за кордоном чи стажування протягом одного року залежить від обраної мови і передбачає можливість занурення у іншу культуру, реалії суспільства країни, практичне вдосконалення мовних навичок. Так, за умови опанування арабської, китайської, японської, російської або тайської мови другий рік за кордоном передбачає вивчення інтенсивного мовного курсу.

За обрання іншого варіанту, стажування у третій рік за кордоном відбувається залежно від країни перебування та передбачає роботу в організації (асистентом у Британській раді) або навчання в одному з університетів-партнерів.

Студенти, які вивчають французьку, німецьку, італійську, португальську та іспанську мови, можуть проходити практику, працюючи асистентом іноземних мов.

Вважається, що практичний досвід роботи під час навчання сприятиме визначенню з подальшою професією та покращенню працевлаштування. У рамках курсів передбачена можливість проходження річного модуля стажування в організаціях державного, приватного та добровільного секторів у Великобританії чи за кордоном.

Таким чином, сучасні іноземні мови є складником освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра у вищій освіті Великої Британії, яка має діючу систему ступенів. Іноземні мови опановуються у поєднанні з профільними напрямками галузі економіки. Вивчення та вдосконалення навичок іноземних мов передбачає різноманітні траєкторії навчання для студента. Завдяки організації, особливостям вибудови структури курсу та укладанню змісту, навчально-методичному забезпеченню, новітнім технологіям та підходам досягається мета підготовки спеціаліста, здатного працювати у глобалізованому сьогоденні.

Мельник Г.М.

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

ШЕРИНГОВА ЕКОНОМІКА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ КУЛЬТУРНИХ ВІДМІННОСТЕЙ

Анотація. *В статті обґрунтовується необхідність знань культурних особливостей для успішної участі у шеринговій економіці. Названо переваги даної економіки та фактори, які впливають на відношення представників різних культур до неї. Детально описано відмінності у ставленні до питання спільного використання через призму культурних вимірів Г. Хофстеде. Зроблено відповідні висновки за результатами роботи.*

Ключові слова: *шерингова економіка, спільне використання, культурні особливості, культурні виміри, кроскультурні відмінності, міжкультурна комунікація.*

Summary. *The article substantiates the necessity of knowing cultural features and peculiarities for successful participation in the sharing economy. The advantages of the economy and the factors influencing the attitude of representatives of various cultures to it are considered. The differences in attitudes towards sharing are described in detail through the prism of Hofstede's cultural dimensions. Conclusions based on the research results are drawn.*

Key words: *sharing economy, sharing, cultural features and peculiarities, cultural dimensions, cross-cultural differences, intercultural communication.*

Сучасна глобалізація суспільства полегшує доступ до єдиного ринку товарів, послуг і ресурсів. Це призвело до появи економіки спільного користування (*sharing economy*), яка розглядається як альтернатива володінню товарами та послугами шляхом обміну пропозиціями, що мають цінність для споживачів та різних постачальників, за допомогою технологічних послуг. Швидке поширення даної економіки можна пояснити використанням Інтернету, бажанням раціонально використовувати матеріальні ресурси, зміною потреб споживачів та їх ставленням до приватної власності, соціальними змінами, погіршенням стану довкілля. Шерингова економіка займає різні ніші ринку: туризм та готельний бізнес; транспорт і кредитування; індустрія мобільності; мультимедіа та телекомунікації; роздрібна торгівля; фінанси, енергетика та людські ресурси.

Серед переваг економіки можна виділити наступні: системність, більш ефективне використання продуктів, зниження витрат для компаній, розвиток туризму тощо. В свою чергу, існують певні ризики: можливість зменшення податкових надходжень у бюджет, проблеми конфіденційності та безпеки, невизначеність регулювання, непослідовна або недобросовісна практика управління. Ставлення до економіки спільного користування залежить від багатьох факторів, включаючи мотивацію, категорію продукту, задоволення від споживання, індивідуальні преференції, економічну та соціальну вигоду тощо. За оцінками PWC, до 2025 року обсяг платформ спільного доступу в різних секторах економіки можуть сягнути 335 мільярдів доларів США [1].

Враховуючи той факт, що моделі шерингової економіки використовують однакові технології в усьому світі, а також існування глобальної тенденції до уніфікації, виникає запитання, чи існують кроскультурні відмінності у створенні та розвитку економіки спільного користування у різних країнах. Подальший розвиток шерингової економіки призводить до залучення великої кількості споживачів різних культур, які розділяють різні цінності [2] і переконання [3] щодо спільного використання.

Як результат, науковці почали вивчати вплив культурних відмінностей на дану економіку. Слід підкреслити, що не існує єдиного способу, який можна застосувати для поширення економіки спільного користування в усьому світі. Тому, розуміння інших культур має важливе значення для успіху будь-якого бізнесу в глобальній економіці спільного користування.

Г. Хофстеде називає культуру «колективним програмуванням розуму», що можна використовувати для диференціації груп чи категорій людей [4]. Культура впливає на пріоритети, сприйняття, уподобання та купівельну поведінку споживачів. Базові культурні цінності, характерні для різних країн, зумовлюють відмінності в поведінці споживачів, а також у ставленні до споживання. Давайте детально розглянемо ці відмінності через призму культурних вимірів Хофстеде, які включають колективізм / індивідуалізм, маскуліність / фемініність, дистанцію влади, уникнення невизначеності, короткострокову / довгострокову орієнтацію в часі та поблажливість / стриманість.

Представники індивідуалістичних культур, як правило, більш матеріалістичні, що означає, що вони надають перевагу приватному володінню а не спільному використанню. Те, що належить індивідууму, в більшості, пов'язане з пережитими почуттями та емоціями, і це може викликати небажання ділитися цією власністю. Крім того, вони уникають залежності від інших людей. Колективісти, з іншого боку, менш схильні до власності і не проти залежати від інших. Вони більш активні в діяльності платформ спільного користування як провайдери та споживачі. Це суперечить думці Девідсона, Хабібі та Лароша, які вважають, що матеріалізм, за певних обставин, може сприяти збільшенню кількості споживачів, що беруть участь в економіці спільного споживання [5]. Крім того, Ешмор та ін. виявили, що у колективістських країнах люди менш схильні до використання спільного транспорту, оскільки символічна цінність володіння автомобілем демонструє їх економічну спроможність [6]. Якщо говорити про рівень довіри до можливостей постачальника послуг, то він вищий у представників індивідуалістичних культур.

Згідно з дослідженнями Г. Хофстеде, основна відмінність між маскулінними та фемінними культурами полягає в тому, наскільки люди керуються економічними мотивами. Економічні досягнення високо цінуються в маскулінних суспільствах, тоді як у фемінних суспільствах люди більше керуються емоціями [7]. Можна припустити, що представники маскулінних культур більш схильні до спільного використання коштів, щоб зменшити витрати і збільшити прибутки, орендуючи в інших людей дорогі або рідко використовувані товари. В свою чергу, представники фемінних культур можуть більше перейматися проблемами докільля в питаннях спільного використання, і таким чином бути більш активними в шеринговій діяльності. Як відомо, економічні вигоди та прагнення до сучасного способу життя є потужними рушіями розвитку і поширення економіки спільного користування.

В культурах з високою дистанцією влади різниця між соціальними класами є більш очевидною, і представники, які мають меншу владу, поважають тих, хто має більші повноваження. Ця різниця у владі впливає на рівень міжособистісної довіри. Як результат, представники цих культур загалом менше довіряють іншим і не бажають ризикувати. До того ж, вони можуть мати менше бажання ділитися продуктами. Наприклад, споживач вищого / заможнішого класу неохоче бронюватиме кімнату у власника із середнього класу.

Гупта та ін. стверджують, що суспільства з низькою дистанцією влади менш схильні диференціювати людей за соціальним статусом під час участі у спільних послугах, що має більш позитивне значення [8]. Слід також відмітити, що вища ієрархія та структурні нерівності в культурах з високою дистанцією влади впливають на рівень інтеграції у спільноту продавців / споживачів товарів та послуг. Представники культур з низькою дистанцією влади більше потребують соціальної взаємодії.

Уникнення невизначеності — це рівень дискомфорту, який члени суспільства відчувають, стикаючись з неоднозначними або невідомими ситуаціями [7]. Як правило, представники культур з високим рівнем уникнення невизначеності менше довіряють іншим та більш скептично ставляться до нових шерингових платформ. Гупта та ін. переконані, що високий рівень уникнення невизначеності перешкоджає людям ділитися власним майном. І навпаки, представники культур з низьким рівнем уникнення невизначеності краще сприймають нові ідеї / інноваційні продукти та швидше впроваджують нові платформи спільного використання [8].

Крім того, Бабін і Харріс підкреслюють, що рівень довіри в цих культурах вищий [9]. Це полегшує обмін з незнайомими людьми через цифрові платформи та зміцнює впевненість у тому, що провайдер послуг буде дотримуватися правил ведення бізнесу. Як відомо, довіра є необхідною умовою участі в економіці спільного користування.

Г. Хофстеде вважає, що довгострокова орієнтація відображає пріоритетність майбутніх винагород над короткостроковими вигодами, а наполегливість і ощадливість орієнтовані на майбутні винагороди. Представники культур з довгостроковою орієнтацією надають більшого значення стосункам і винагороді в майбутньому; тоді як культури з низьким рівнем цього виміру зосереджуються на негайних витратах, для них час — це гроші [4]. Беручи до уваги той факт, що представники культур з довгостроковою орієнтацією в часі більше дбають про майбутнє ніж про сьогоднішнє, вони, скоріше за все, більше переймаються питаннями збереження довкілля завдяки спільному використанню засобів пересування, що є одним із факторів поширення шерингової економіки.

Ступінь, до якого люди намагаються контролювати свої бажання та імпульси визначається як вимір поблажливості / стриманості. Поблажливість характерна для культури, яка цінує негайне і відносно вільне задоволення базових і природних людських потреб, пов'язаних з розвагами і задоволенням [4].

У цих культурах люди користуються більшою свободою вибору та ступенем контролю над тим, що відбувається. Низький рівень поблажливості означає стриманість. Стримані суспільства пригнічують задоволення бажань за допомогою суворих суспільних норм. Таким чином, споживачі поблажливих суспільств більш схильні до експериментальних аспектів соціалізації та спільної діяльності, де негайне задоволення приносить миттєвий доступ до продукту чи послуги, а оплата є швидшою, дешевшою і зручнішою.

Проте, існує думка, що люди з поблажливих країн можуть проводити вдома більше часу, ніж люди з більш стриманих країн, що може бути причиною їхнього небажання ділитися своїм помешканням.

Беручи до уваги вищевикладене, слід зазначити, що не слід ізольовано розглядати вплив окремо взятих культурних вимірів на шерингову економіку, оскільки вони можуть змінюватися, в результаті це може призвести до суперечливих прогнозів. Умовність даних вимірів полягає також у тому, що відмінності між культурами стають менш очевидними в умовах формування

глобальної гомогенної культури. Проте, оскільки для участі в платформах спільного використання об'єднуються люди з різним культурним походженням, то для зміцнення довіри, взаєморозуміння та співпраці їм необхідна ефективна міжкультурна комунікація. До того ж, слід враховувати не тільки культурні відмінності, але й економічні, фінансові, соціальні та політичні фактори, які можуть створювати труднощі для успішного розвитку економіки спільного користування в різних країнах. Отже, прийняття різноманітності, культурна обізнаність і навички міжкультурної комунікації є ключем до процвітання шерингової економіки в усьому світу. Крім того, це дасть змогу розробляти нові послуги та інноваційні підходи, які відповідатимуть потребам та вподобанням різноманітної глобальної аудиторії.

Список використаних джерел

1. PwC. (2015). Sharing or Paring? Growth of the Sharing Economy. URL:<https://www.pwc.com/hu/en/kiadvanyok/assets/pdf/sharing-economy-en.pdf>
2. Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). Cultures and organizations: Software of the mind. Revised and expanded. New York: McGraw-Hill. URL:<https://archive.org/details/g.-hofstede-g.-j.-hofstede-m.-minkov-cultures-and-organizations-software-of-the-/page/n13/mode/2up>
3. Belk R. (2010) Sharing. The Journal of Consumer Research 36(5), 715-734 URL:<https://www.cs.cmu.edu/~jhm/Readings/612649.pdf>
4. Hofstede, G. (2001). Culture's consequences: Comparing values behaviors, institutions, and organizations across nations. London: Sage.
5. Davidson, A., Habibi, M. R., & Laroche, M. (2018). Materialism and the sharing economy: A cross-cultural study of American and Indian consumers. Journal of Business Research, 82, 364–372.
6. Ashmore, D.P., Christie, N., Tyler, N.A.: Symbolic transport choice across national cultures: theoretical considerations for research design. Transp. Plan. Technol. (2017). URL:<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03081060.2017.1355882>
7. Hofstede, G. (1980). Culture's consequences: International differences in work-related values (Vol. 5). Thousand Oak, CA: Sage.
8. Gupta, M., Esmaeilzadeh, P., Uz, I., & Tennant, V. M. (2019). The effects of national cultural values on individuals' intentions to participate in peer-to-peer sharing economy. Journal of Business Research, 97, 20–29. URL:<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0148296318306283>
9. Babin, B., & Harris, E. (2017). Consumer Behavior: 8th Edition. Boston: Cengage Learning. URL:<https://ru.scribd.com/document/730614749/Download-pdf-Cb-8-Consumer-Behavior-8Th-Edition-Barry-J-Babin-ebook-full-chapter>

Тинний В.І.

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

Овчіннікова О.І.

старший викладач 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

МОВНА ДИСКРИМІНАЦІЯ АБО ГЛОТОФОБІЯ ЯК ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ

***Анотація.** Стаття присвячена питанню глотофобії або акцентної дискримінації – акценту на упередженому ставленні до регіональних акцентів. Було відзначено, що брак регіональної лексики є однією з головних причин того, чому «акцентизм» все ще залишається сильним. Було сформульовано, що причинами глотофобії є гегемонія одномовності у деяких країнах та класовий поділ у Британії, що може призвести до спотвореного погляду на світ. Наведено приклади зміщення акценту. Було виявлено, що наразі немає законодавства, яке б захищало когось від дискримінації за акцентом. Досліджено, що «прийнята вимова» або «англійського короля» у Британії здається «дуже розумною», і це поширена точка зору. Виявлено, що академічні установи все ще підтримують ідею єдиної мовної моделі та упередженого акценту. Було зроблено висновок, що в багатокультурній і багатомовній світі рішенням є розумне пристосування. Потрібно, щоб оратор дав зрозуміти себе, який би акцент не вибрав.*

***Ключові слова:** глотофобія, акцентна дискримінація, розвиток міжкультурної комунікації, отримані вимовні регіональні акценти, зростання загальної освіченості та грамотності.*

***Summary.** The article highlights the issue of glotophobia or accent discrimination – the focus on prejudice against regional accents. It has been noted that lack of regional lexicon is one of the main reasons as to why ‘accentism’ is still going strong. It has been articulated that class divisions in Britain can lead to a skewed view of the world. Examples of accent bias are given. It has been found that there is currently no legislation to protect someone from accent discrimination. It has been studied that «Received Pronunciation» or the «King’s English» in Britain seem to sound «very intelligent» and it is a wide held view. It is been identified that academic institutions still support the idea of a single language model and accent prejudice. It has been concluded that in multicultural and multilingual world the solution is reasonable accommodation. It is required that the speaker is to make themselves understood whatever accent they choose.*

***Key term:** glotophobia, accent discrimination, development of intercultural communication, received pronunciation regional accents, the growth of universal education and literacy.*

Мовна дискримінація, або лінгвістична дискримінація — це відмінність, виключення, обмеження, або перевага, що заперечує рівне здійснення прав, засноване безпосередньо на використанні людиною або групою людей певної мови.

Акцент може бути однією із причин упереджень. Деякі акценти мають більший престиж, ніж інші залежно від культурного контексту. Крім того, престижність акценту залежить від суспільства.

Для позначення цього виду дискримінації французький дослідник і викладач соціолінгвістики Філіп Бланше запропонував термін «глотофобія», утворений як слова «ксенофобія», «гомофобія», «ісламофобія» тощо [1].

Глотофобію можна визначити як дискримінацію людини через те, якою мовою або різними мовами вона розмовляє, тому термін глотофобія в основному використовується для позначення дискримінації на основі акценту; у науковій літературі англійською мовою це явище отримало назву «акцентизм» [1].

Наголос — це особливість вимови, зі спотвореними звуками, це різні акценти. Не треба плутати з поняттям «діалект» — ті ж самі слова, але звучати вони будуть по-різному.

У Великобританії існує ієрархія акцентів, яка за ці роки мало змінилася. Акценти британських вищих класів вважаються нейтральними, «безакцентними» та правильними, тоді як інші вважаються розбіжними або нижчими, і їх часто принижують. Таким чином, ті, хто має «нестандартний» акцент, розглядаються як законні та допустимі мішені для коментарів і образ. Вони також змушені змінювати свою вимову. Саме тому Маргарет Тетчер перейшла від лінкольнширського акценту до звучання як герцогиня девонширська.

Англійці пишаються, що на такому невеликому за розмірами острові існує безліч варіантів англійської мови. Однак, кожна мова потребує стандартної моделі, яку може зрозуміти кожний мешканець країни. У Великій Британії норма літературної англійської мови називається *Received Pronunciation*, скорочено RP, який також відомий як «*Royal English*» і «*BBC Pronunciation*». Описуючи цей акцент, зазвичай мають на увазі вимову дикторів BBC. Більшість словників використовують RP, і викладачі всього світу прагнуть проводити свої лекції за приблизним варіантом літературної мови. RP можна почути у британських театрах, на телеканалах, офіційних заходах. Багато в чому цей варіант вимови вважається зразковим в сферах освіти і засобів масової інформації.

Останнім часом заголовки статей в Інтернеті свідчать, що упередження щодо акценту (або «акцентизм») не є пережитком минулого, а продовжує існувати. Навіть у північних університетах студенти з північної Англії стикаються з коментарями та насмішками через їхній акцент [2].

Глотофобія при прийомі на роботу стосується всіх соціально-професійних категорій і проявляється, зокрема, в професіях, де публічні виступи є необхідністю (диктор, телеведучий, актор, журналіст, оператори телефонного центру, торгові представники).

«Дослідження показують, що 28% населення Великобританії вважають, що вони зазнали дискримінації через свій регіональний акцент, тоді як 80% роботодавців визнають цю дискримінацію» [6].

У Великій Британії налічується понад 50 типів різних акцентів та діалектів, при цьому класичною літературною вимовою можуть похвалитися лише 3% британців.

Для розуміння носія мови, незалежно від можливого акценту, дуже важливо розвивати сприйняття мови на слух і усвідомлювати силу мовного різноманіття. Це допоможе хоча б не розгубитися при знайомстві, наприклад, з ірландцем або уродженцем Уельсу.

Об'єднане Королівство є багатомовною державою, де використовується не тільки англійська: піддані короля говорять на шотландській, валлійській, ірландській, гельській, та корнській мовах. Звичайно, найпоширенішою є англійська мова, але лише 10-20% населення вважають її рідною мовою. Незважаючи на це, інші мови впливають на англійську, і це є однією з причин існування великої кількості акцентів. У Ліверпулі ви почуєте *Scouse accent* – скаузський акцент, якщо переїхати 30 міль на схід до Манчестера, ви почуєте зовсім інший акцент. Навіть мешканців Ліверпуля називають «лівєрпудліанцями», або «лівєрполітанцями» на відміну від загальноприйнятого «лівєрпульці», однак часто їх називають «скаузери».

Мешканців Манчестера називають як і «манчестерці», так і «манкуніанці». «Кокні» (*cockney*) – зневажливо-глузливе прозвисько уродженця Лондона зі середніх і нижчих верств населення.

Так також називають один з найвідоміших типів лондонського просторіччя, яким розмовляють представники нижчих соціальних верств населення Лондона.

Одночасно з існуванням акценту, що забезпечує симпатії роботодавців і соціальну респектабельність (стандартний, нейтральний, акцент), відбувається і «градація» у знеціненні інших акцентів. Носії мови, чий регіональний акцент є більш вираженими, можуть злегка змінювати свій акцент, підлаштовуючи його під норму, у формальних контекстах, наприклад, при прийомі на роботу.

Людей з південним акцентом, навіть якщо це прийнято вважати «милими», сприймають як «не дуже серйозних» людей. З цим акцентом асоціюються певні образи (літо, відпустка, сонце, приємні хвилини відпочинку). Північні акценти, крім легковажності, мають і інші вади в очах людей: вони потворні, грубі, гротескні і асоціюються з образом неосвіченого фабричного робітника. [6].

Мовна дискримінація може проявлятися по відношенню до різних мов та акцентів, деякі піддаються найбільшій дискримінації. Це може відбуватися у будь якій країні, де люди розмовляють різними мовами. Частіше це пов'язане з соціальними стереотипами, де існує неповажне ставлення до однієї з мов, або до якогось акценту. Кожна країна та регіон мають свої особливі мовленнєві звички і традиції. Наприклад, у Сінгапурі одна з форм англійської – *Singlish* – визначається носіями як місцева форма англійської. Ця форма має негативний відтінок і наближена до терміну «poor, broken English».

У Кенії існує 68 мов різних племен, тому не дивно, що державна мова, англійська, має унікальні особливості регіональних мов, наприклад, банту, суахілі і стає місцевим діалектом англійської – *Kenyan English*. Таки соціальні стереотипи можуть привести до дискримінації, або негативному ставленню до людей, що розмовляють певними мовами або акцентами. Також причиною мовленнєвої дискримінації може бути стереотип про безграмотність носіїв певної мови чи

акценту. Це можуть бути не тільки закриті суспільства, регіони, а також і самі люди з низьким рівнем освіти.

Згідно до найбільшого у світі каталогу мов Ethnologue на 2024 рік на нашій планеті існує 7164 мови, які відносяться до 142 різних мовних сімей, які представляють різні культури і традиції. Європа, наприклад, є багатомовним континентом, в кожній країні представлена унікальна добірка як офіційних, так і неофіційних мов. Так, у Іспанії офіційними вважаються іспанська, каталанська і галісійська, в Бельгії- французька, німецька, фламандська і валлонська мови. В Азії є безліч багатомовних регіонів. У Індії, наприклад, офіційних мов більш, ніж 20, у Китаю – більш, ніж 50, в Африці існує понад 2100 мов, але деякі вчені налічують понад 3000. У Північній Америці розповсюджені англійська, іспанська, французька, також існують численні громади, де використовуються інші мови, наприклад, науатль. У Південній Америці найпоширенішими мовами є португальська та іспанська, англійська, але четверте місце за кількістю носіїв посідає мова *кечуа*. [10]

Окрім географічної дискримінації, слід пам'ятати також про соціальну дискримінацію. Тож презирство двояке: через те, що людина народилася не в тому регіоні, і через те, що вона народилася в «поганому» соціальному середовищі.

Такі тенденції створюють реальну загрозу демократичній рівності: дискримінація людей за їхньою вимовою принципово суперечить основам демократії. [11]

Незважаючи на те, що згідно із законодавством Великої Британії, дискримінація особи на основі захищених ознак, таких як стать, раса, релігія чи інвалідність, є незаконною, акцент не визнається в цьому списку.

Таким чином, ми спостерігаємо, що культурна та історична спадщина кожного регіону, або країни відображається у різних мовах і звичаях. Одним з принципів уникнення глотофобії та мовної дискримінації є повага до різноманіття мов і культур. Кожна мова має свій унікальний код і спроможність відображати світ і життя людей у своєрідній формі. Важливо розуміти, що мовна дискримінація може бути руйнівною і негативно впливати на людей, перешкоджаючи у досягненні кар'єрного зростання і успіхів у навчанні.

Розвиток освіти, розуміння і толерантність по відношенню до різних мовних і культурних традицій, а також обмін думками та досвідом між різними культурами і мовами може допомогти зменшити мовну дискримінацію. Крім того, люди мають спілкуватися тою мовою, якою вони можуть виразити себе якнайкраще, не відчувати розчарувань від спілкування з іншими людьми. Також важливо, щоб участь у мовних програмах і багатомовних освітніх проектах була доступна для різноманітних мовних груп. Глотофобія може призвести до зниження самооцінки, виключення із соціальних груп і занепокоєння про зайнятість та майбутнє. Все частіше і частіше акцент стає соціальним маркером у суспільстві. Таким чином, подолання проблеми розвитку міжкультурного спілкування, упереджень щодо глотофобії та мовної дискримінації – це процес, який потребує уваги та загальних зусиль, розуміння того, що кожна мова має свою унікальну культурну і суспільну

цінність. Спілкування людей різних культур, що розмовляють різними мовами, є важливим кроком, щоб оптимізувати просування в галузі наукових відкриттів, технологічних ініціатив, зміну економічних і культурних стандартів, покращення глобальної взаємодії та міжособистісних відносин.

Список використаних джерел

1. Qu'est-ce que la «glottophobie»? Available at: <https://information.tv5monde.com/info/qu-est-ce-que-la-glottophobie-82678>
2. Adetunji J. (2020). Accentism is alive and well – and it doesn't only affect the north of England. *The Conversation*, 26 October. Available at: <https://theconversation.com/accentism-is-alive-and-well-and-it-doesnt-only-affect-the-north-of-england-148825>
3. Why people change the way they speak? Available at: <https://www.bbc.com/news/av/uk-22183566>
4. Muir, H. (2014). Do accents matter in modern Britain? *The Guardian*, 14 July 2014. Available at: <https://www.theguardian.com/uk-news/2014/jul/14/do-accent-matter-modern-britain>
5. SkyNews (2019) *Accents that face the most discrimination revealed in study*. Available at: <https://news.sky.com/story/revealed-why-your-accent-could-be-holding-you-back-11871382>
6. Marshall P. (2013). 28% of Britons feel discriminated against due to accent. *ITV News*, 25 September. Available at: <https://www.itv.com/news/2013-09-25/28-of-britons-feel-discriminated-against-due-to-accent>
7. Robinson S. (2019). Stop Glottophobia: Pull Your Finger Out UK! *Mancini Mouth*, 27 November. Available at: <http://mancimouth.com/2019/11/2019-2-5-glottophobie-btz8d/>
8. Robinson J. British accents and dialects. Available at: <https://www.bl.uk/british-accent-and-dialects/articles/received-pronunciation>
9. Parkinson H. (2015). Yes, we are judged on our accents. *The Guardian*, 22 January. Available at: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2015/jan/22/accent-altered-speak>
10. <https://www.ethnologue.com/>.
11. Cockney and Queen's English have all but disappeared among young people – here's what's replaced them. Published: October 27, 2023 4.17pm CEST. Available at <https://theconversation.com/cockney-and-queens-english-have-all-but-disappeared-among-young-people-heres-whats-replaced-them-215478>

Секція 4

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СТРАТЕГІЙ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ В НАЦІОНАЛЬНІЙ ОСВІТІ

Бергер Л.С.

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

Коломійцева А.О.

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

ЗНАЧУЩІСТЬ РЕФЛЕКСІЇ У СТВОРЕНІ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЕКОНОМІКИ

Анотація. У процесі експериментального дослідження ми прийшли до висновку, що до психолого-педагогічних умов, які забезпечують формування культури професійного спілкування викладача економіки слід віднести наступне: 1) впровадження рефлексивного підходу у навчальний процес з формування вказаної культури 2) формування необхідної бази знань спілкування студентів 3) активізація навчальних методів навчання.

Summary. Through the experimental research, we came to the conclusion that the following factors should be included in the psychological and pedagogical conditions that ensure the formation of a culture of professional communication for economics teachers: 1) Implementation of a reflective approach to the educational process of forming the specified culture 2) Formation of the necessary knowledge base for student communication 3) Activation of teaching methods.

Розкриємо сутність вказаних умов. Поняття «рефлексія» використовується різними науками: філософією, психологією, фізіологією, етикою, естетикою, кібернетикою, педагогікою. Це призвело до різного його трактування, тому й виникає необхідність дати його етимологічний аналіз. Слово «рефлексія» походить від *reflexio* (лат.), що означає звернення назад, відображення – форма теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, спрямована на осмислення своїх власних дій і їх законів; діяльність самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини. У широкому сенсі рефлексію розуміють як міркування, самовладання, осмислення, самоаналіз своєї діяльності в системі відносин зі світом, у якому живе особистість.[2] Пізніше в англійській мові з'являється наукове трактування – *to reflect upon* – розмірковувати про... У словнику психологічних термінів знаходимо наступні визначення: РЕФЛЕКСІЯ - процес самопізнання суб'єктом внутрішнього психологічного стану.

Рефлексія – один з механізмів взаєморозуміння, що полягає в усвідомленні людиною того, як вона сприймається партнером у спілкуванні. Так, О. Лушпаєва на основі аналізу сучасних зарубіжних і вітчизняних психологічних досліджень рефлексії в ситуаціях взаємодії суб'єктів виділила три види рефлексії в спілкуванні:

- соціально-перцептивну (рефлексія «Я», саморефлексія або осмислення уявлень інших людей про себе);
- комунікативну (рефлексія іншого, взаєморефлексія, міжособистісна рефлексія або конструювання характеристик внутрішнього світу партнерів по взаємодії);
- соціально-психологічну (рефлексія ситуації, рефлексія взаємодії або когнітивне освоєння ситуації міжособистісної взаємодії).

Виділені автором види рефлексії подібні за психологічною природою, здійснюють подібні функції (функція когнітивного освоєння ситуації і функція управління процесом міжособистісної взаємодії) у процесах міжособистісної взаємодії і можуть розглядатися як структурні компоненти рефлексії в спілкуванні. [2]

Результати аналізу наукових досліджень дозволяють прийти до висновку, що **поняття «рефлексія» часто стосується діяльності вчителя.** Так, вчені дійшли висновку, що результативність впливу педагога на учнів значно підвищується завдяки рефлексивним процесам.

На думку Ю. Кулюткіна і Г. Сухобської, рефлексивні процеси в педагогічній діяльності виявляються:

- у процесі практичної взаємодії вчителя з учнями, коли він прагне адекватно розуміти і цілеспрямовано регулювати їхні думки, почуття і вчинки;
- у процесі проектування діяльності учнів, коли він розробляє цілі навчання і конструктивні схеми їх досягнення з урахуванням особливостей і можливостей просування і розвитку учнів;
- у процесі самоаналізу і самооцінки вчителем власної діяльності і самого себе як її суб'єкта .

Деякі автори (К. Вербова, С. Кондратьєва, Л. Пермінова й ін.) розглядають рефлексію як засіб саморегуляції вчителем своєї діяльності і організації навчально-виховного процесу, визначення стратегій педагогічного впливу; як визначену фазу навчальної діяльності, що виникає в ситуації неузгодженостей (суперечностей) необхідного і можливого та є закономірністю і умовою його формування і розвитку. Завдяки наявності такої фази в діяльності зберігається її цілісність і виникає можливість корекції змісту елементів діяльності. [3]

К. Вазіна визначає рефлексію як головний елемент у системі діяльності, що виконує складну функцію саморегуляції людини в світі. На її думку, рефлексія виникає тоді, коли має місце відхилення від зразка – норми діяльності людини, коли усвідомлюється незадоволеність власною діяльністю або зразком.

Рефлексія блокує діяльність по старих зразках і відкриває нові шляхи для мислення і дії. [1]

З. Метаєва розглядає проблеми професійного зростання педагога і вирішення їх за допомогою рефлексії власної діяльності. Вона зазначає, що питання рефлексивної діяльності вивчаються стосовно професійної готовності, компетентності, професійної кваліфікації, але сучасна освітня ситуація вимагає від педагога педагогічного досвіду.

Одним із вирішальних чинників у забезпеченні змін в освітньому процесі є творче мислення педагога, сутність якого пов'язана з умінням освоювати свій досвід, який фіксується в рефлексії, знаходити в ньому зачатки нових способів педагогічного впливу на навчальну діяльність, категоріально оформляти зразки нових способів і виражати їх у сучасних технологічних формах. Розуміє рефлексію як здатність А. Біз'єва, що визначає її як найважливіший чинник розвитку високого професіоналізму, який виявляється в здатності суб'єкта до постійного особистісного і професійного самовдосконалення, творчого зростання на основі психологічних механізмів самоаналізу і саморегуляції. Автор підкреслює значущість рефлексії для педагогічної діяльності в силу її дослідницького, нерегламентованого характеру. Автор уявляє педагогічну рефлексію як складний психологічний феномен, котрий виявляється в здатності вчителя займати аналітичну позицію стосовно своєї діяльності. Вона пропонує двопланову концептуальну модель педагогічної рефлексії, яка включає:

- операціональний рівень (конструктивно-виконавські, мотиваційні, прогностичні аспекти, що відбиваються в рефлексивній свідомості);
- власне особистісний рівень (професійно-особистісна суб'єктивна орієнтація вчителя в його діяльності й особистісна, суб'єктивна включенність у рефлексивну ситуацію).

Слід зазначити, що А. Пометун виділила ознаки педагогічної рефлексії:

- глибина, проблемність і критичність мислення;
- відкритість, готовність до діалогу, толерантність до чужої думки, чутливість до іншої людини;
- гнучкість у пошуку альтернативних підходів до вирішення проблеми;
- варіативність і пластичність у комунікативних стратегіях, особистісна включенність у діяльність, прийняття відповідальності за вибір рішення.

Автор, аналізуючи діяльність учителів-початківців, підкреслює, що її успішність забезпечується не наявністю окремих видів рефлексії (інтелектуальної і особистісної), а їх взаємозв'язком.

Вважаємо, що кожний з рівнів рефлексії визначає особливий сенс можливостей учителя, усвідомлення і переживання [1].

При рефлексії, на межі можливостей, відбувається фіксація різниці між собою й іншими, тоді в педагога виникає стан переживання, суперечності, бажання усунути її. Знання і використання резервів по усвідомленню і зміні обмежень приводить учителя до переживання успіху в діяльності.

Список використаних джерел

1. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні. – К.: КНЕУ, 2004. – С. 143–150.
2. Влодарська З.Л. Професійна підготовка майбутніх менеджерів у вищих технічних навчальних закладах: Дисер. ...канд. пед. наук. – Київ, 2003. – 31 с.
3. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Наук.-метод. посібн. – К: А.С.К. 2003. – 250 с.

Беценко Т.П.

доктор філологічних наук, професор, м. Суми

ЗНАЧЕННЯ КУРСУ «НАРОДОЗНАВСТВО» В НАЦІОНАЛЬНІЙ ОСВІТНІЙ ПАРАДИГМІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Анотація. Народознавство, зокрема – українське народознавство – невичерпний простір не тільки для самопізнання, самовираження, а й інтелектуального зростання особистості. Народознавство як освітній компонент покликане сприяти активізації в особистості почуття національної самоідентичності, окремішності, неповторності, відчуття і розуміння своєї самобутності як носія певних культурно-національних традицій, відзнак, цінностей, усвідомленню значущості у світовому просторі етнічної належності. Вивчення народознавчого матеріалу значно поповнить науковий багаж знань, розширить науковий світогляд, спонукатиме до подальшого поглибленого осмислення національних надбань і цінностей етносу. Крім того, народознавчий матеріал може стати підґрунтям для нових наукових досліджень.

Ключові слова: народознавство, духовно-інтелектуальне виховання, національні цінності, культурні традиції, розвиток особистості, педагог.

Summary. Ethnic studies, in particular, Ukrainian ethnic studies, is an inexhaustible space not only for self-knowledge, self-expression, but also for intellectual growth of the personality. Ethnic studies as an educational component is designed to promote the activation of a person's sense of national identity, separateness, uniqueness, sense and understanding of their identity as a carrier of certain cultural and national traditions, distinctions, values, and awareness of the significance of ethnicity in the global space. The study of ethnographic material will significantly enrich the scientific knowledge base, broaden the scientific outlook, and encourage further in-depth understanding of the national heritage and values of the ethnic group. In addition, ethnographic material can become the basis for further scientific research.

Keywords: ethnic studies, spiritual and intellectual education, national values, cultural traditions, personal development, teacher.

Постановка проблеми. Сучасна національна освіта перебуває в стані трансформації, безперервних змін. Відбувається переоцінка попередніх надбань, кардинальні повороти в системі навчання, виховання майбутніх фахівців. Це безпосередньо стосується підготовки педагогічних кадрів. Вважаємо, що сучасна мовно-літературна освіта, також педагогічний освітній простір взагалі потребують особливої уваги.

Зокрема, на наш погляд, треба подбати про впровадження в освітній процес ЗВО педагогічного профілю дисциплін, які передбачають вивчення прадавньої духовно-інтелектуальної скарбниці етносу.

Актуальність теми наукового дослідження. Окремішність, самобутність кожного народу пізнається через його багатогранну культуру, звичаї, обряди, вірування, специфіку побутового облаштування, одяг, ремесла та ін. Цими та іншими питаннями займається народознавство – «наука про народ» (лат. відповідник – етнологія [13]), а відносно нашого народу – українознавство.

Учені справедливо зауважують, що «нині на тлі глобальних суспільних проблем спостерігається відчуження та незнання національно-культурних надбань та народно-виховних традицій. Тому часто молодь не знає коренів свого етносу, не цікавиться звичаями та традиціями пращурів, не співає народних пісень і не грає на народних інструментах» [9; 295].

Вважаємо, це відчуження треба долати, що можна успішно здійснювати у освітньо-виховному процесі – у дитячому садку, школі, коледжі, ЗВО. Велика відповідальність при цьому лежить на педагогові. Тому учитель будь-якого фаху повинен бути обізнаним з народознавчим матеріалом, зобов'язаний володіти багажем народознавчих знань і доречно, мотивовано використовувати народознавчий потенціал у свої професійній діяльності. В результаті здійснюватиметься формування національно свідомої, духовно багатої, інтелектуально розвиненої особистості – громадянина України. Цілком поділяємо думку вчених-педагогів, що народознавство сприяє розвитку та становленню світогляду майбутніх педагогів.

Аналіз останніх досліджень. Питання народознавства (теоретичний та практичний аспекти) висвітлено у роботах М. Грушевського, М. Драгоманова, І. Огієнка, С. Русової, В. Войтовича, О. Ковальчука, В. Скуратівського, М. Стельмаховича, методика використання українського народознавчого матеріалу представлена у навчальному посібникові А. Богуш, Н. Лисенко та ін.

Учені-педагоги розуміють важливість народознавства як навчального предмета: «Народознавство – специфічний орієнтир у процесі самовираження, самопізнання та самовизначення сучасного молодого українця. Практика свідчить, що опанування національної культури, вивчення історії та засвоєння етнічних цінностей в юному віці є основою духовного і соціального становлення особистості» [9; 295].

На жаль, у вітчизняній педагогіці ще не досить навчальних підручників та посібників з українського народознавства для студентів різних спеціальностей.

Мета дослідження – в загальних рисах окреслити потенційні можливості курсу «Народознавство» для духовно-інтелектуального розвитку особистості майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу. Значущість означеного нами курсу в навчально-виховному процесі закладів освіти всіх рівнів неоціненна, адже «народознавство виступає одним із могутніх засобів поєднання теоретичного змісту українознавчо-культурологічних дисциплін з практичною сферою, що забезпечує підвищення зацікавленості його змістом та пізнавальної мотивації здобувача до етнокультурної діяльності», тому «введення народознавчих компонентів у викладання певних дисциплін підвищить рівень підготовленості

здобувачів вищої освіти до фахової діяльності, оскільки зростає суспільний запит на спеціалістів, що мають всебічні знання, духовний потенціал, який ґрунтується на глибокому знанні витоків національної культури, духовних і моральних цінностей народу» [14; 136].

Народознавство як освітній компонент покликане сприяти активізації у особистості почуття національної самоідентичності, окремішності, неповторності, відчуття і розуміння своєї самобутності як носія певних культурно-національних традицій, відзнак, цінностей, усвідомленню значущості у світовому просторі етнічної належності.

Вагомість означеної дисципліни в тому, що знання, які здобувач вищої освіти – майбутній педагог – отримає у процесі вивчення курсу, слугуватимуть розширенню його світогляду, збагаченню новими фактами, відомостями про український етнос, відкриють перспективи подальшого вивчення рідної культури в усіх можливих вимірах. Крім того, наука про рідний народ у багатовекторному вимірі – своєрідний і доволі самобутній шлях до осмислення і усвідомлення Батьківщини як неоціненної величини у світовому масштабі.

Означений предмет покликаний формувати у майбутнього педагога високі патріотичні почуття, активну громадянську позицію.

Без сумніву, народознавство – той предмет, що виховуватиме любов до Батьківщини, до рідномовного, ріднокультурного континууму, породжуватиме захоплення досягненнями національного народного генія у всіх сферах життєдіяльності (наприклад, народний прогностик і народне ткацтво; народний посуд і народний гороскоп; народний етикет і народні прикмети, народна медицина і народні промисли та ін.).

Різноаспектне знайомство з народознавчою тематикою (наприклад, народні танці українців, народний транспорт, національна українська кухня, народний одяг, народні звичаї та обряди – весільні, поховальні та ін., народні іграшки, народний театр, народна ботаніка, народний календар, народна етика, національне житло, народний сонник, народні музичні інструменти, народна етика, народна педагогіка, народні знаряддя праці та ін.) сприятиме розвиткові творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя, що вельми потрібно у його професійній діяльності. У свою чергу педагог виховуватиме своїх вихованців у дусі творчості, у постійному палкому захопленні рідною національно-культурною спадщиною, розвиватиме прагнення її популяризувати. Скажімо, ми переконуємося, як нині збагачується і видозмінюється техніка народної вишивки; як урізноманітнюються орнаменти при оздобленні вишиванок та ін., як візерунки «перехоплюються», «запозичуються» у різних мікроетнічних груп українців (відомо, що здавна кожне село мало свій орнамент вишивки, свою кольорову гаму!).

Народознавство, зокрема – українське народознавство – невичерпний простір не тільки для самопізнання, самовираження, а й інтелектуального зростання особистості.

Вивчення народознавчого матеріалу значно збагатить науковий багаж знань, розширить науковий світогляд, спонукатиме до подальшого поглибленого осмислення національних надбань і цінностей етносу. Крім того, народознавчий матеріал може стати підґрунтям для подальших наукових досліджень.

Висновки. Отже, народознавство, за нашими переконаннями, – перспективний і необхідний освітній компонент, що відзначається потужним потенціалом і невичерпними духовно-інтелектуальними можливостями. Викладання народознавства доцільне у ЗВО педагогічного профілю для студентів різних спеціальностей і не лише гуманітарного циклу. Пізнання, належне засвоєння основ української народознавчої культури, набуття здобувачами вищої освіти народознавчої компетенції слугуватиме міцним підґрунтям для успішної міжкультурної комунікації. Адже без знань прадавньої рідної культури, багатовікового народного досвіду неможливе належне поцінування і осмислення здобутків чужої дійсності. Міжкультурна комунікація обов'язково передбачає врахування традицій, укладу, звичаїв тощо іншого етносу.

Список використаних джерел

1. Богущ А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі: 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Вища шк., 2002. 407 с.
2. Бурій В. М. Народно-православний календар. Черкаси: Вертикаль, 2009. 95 с.
3. Войтович В. М. Міфи та легенди давньої України : 2-ге, вид. доповн. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2014. 464 с.
4. Войтович В. М. Українська міфологія. Київ: Либідь. 2002. 662 с.
5. Воропай О. Звичаї нашого народу: етнографічний нарис: в 2 т. Київ: Оберіг, 1991. 456 с., 448 с.
6. Енциклопедичний словник символів культури України: 5-е вид. / за заг. ред. В.П. Коцура, О. І. Потапенка, В. В. Куйбіди. Корсунь-Шевченківський: ФОП Гаврищенко В. М., 2015. 912 с.
7. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури: словник-довідник. Київ: Довіра, 2006. 703 с.
8. Ковальчук О. В. Українське народознавство: книга для вчителя. Київ: Освіта, 1994. 174 с.
9. Лемко Г. Народознавство як засіб виховання особистості. URL:http://www.apfn-journal.in.ua/archive/31_2020/part_3/48.pdf (дата звернення: 17.09.2023).
10. Лисенко Н.В. Етнопедагогіка дитинства: навч.-метод. посіб. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2011. 718 с.

11. Лозинська Є. Ф. Українське народознавство дітям дошкільного віку: мет. посіб. для дошк. закл. Львів: Оріяна-Нова, 2008. 208 с.

12. Лозко Г. Українське народознавство: 2.вид., доп. та перероб. Київ: АртЕк, 2004. 472 с.

13. Народознавство / С. П. Павлюк. Енциклопедія Сучасної України / редкол. І. М. Дзюба, та ін. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2020. URL: <https://esu.com.ua/article-71150> (дата звернення: 17.09.2023).

14. Петренко Л. Народознавчий аспект у змісті підготовки та етнокультурної діяльності майбутніх фахівців.

URL: <http://uperpnu.pnu.edu.ua/article/view/275574/270724> (дата звернення: 17.09.2023).

15. Сапіга В.К. Українські народні свята та звичаї. Київ: Знання України. 1993. 112 с.

16. Скуратівський В. Місяцелік. Український народний календар. Київ: Мистецтво, 1993. 208 с.

17. Шалашна Н., Баклашова Т. Народознавство як інтегративна складова змісту викладання історичних дисциплін у вищій школі.

URL:<https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/05/19.pdf> (дата звернення: 17.09.2023).

18. Царьова І.В. Етнокультурна семантика в обрядовій фразеології східнослов'янських говірок: монографія. Дніпропетровськ: Інновація, 2015.

Беценко Т.П.

доктор філологічних наук, професор, м. Суми

ДО ПИТАННЯ ПРО ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ ЯК РІЗНОВИД НАВЧАЛЬНИХ ВПРАВ І НЕОБХІДНИЙ СКЛАДНИК МОВНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА КУЛЬТУРИ В СИТУАЦІЇ СЬОГОДЕННЯ

Анотація. У статті подано спробу окреслити сутність поняття *лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту*. З'ясовано специфіку лінгвокультурологічного розбору художнього твору як мовно-естетичного феномену, як взірця духовної культури певного етносу. Вказано на ключові підходи у виконанні вказаного різновиду навчальних вправ. Означено важливість розбору у процесі вивчення іноземної мови.

Ключові слова: лінгвокультурологічний аналіз, художній текст, лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту, лінгвокультурологічний розбір художнього твору, мова, культура, інтелектуально-творча діяльність, іноземна мова.

Постановка проблеми. Нині в освітній гуманітарній сфері набуває актуалізації культурологічний аналіз художнього тексту як різновид навчальних вправ і як варіант/компонент філологічного розбору. Це один із складних видів аналізу, тому що передбачає володіння різномірною інформацією про свою і /або чужу, нерідну дійсність, до того ж – не лише філологічною.

Для успішного здійснення вказаного виду роботи потрібні також відомості з естетики, філософії, історії, етикету, релігієзнавства, етнографії, країнознавства, психології, етнопсихології, соціології, можливо – з біології та інших наук, пов'язаних з рідною чи іноземною дійсністю. Ще не існує конкретного і точного алгоритму культурологічного аналізу тексту. Спроб практичного цілісного виконання означеного виду роботи поки що не засвідчено. Лінгвокультурологічний розбір художнього твору є складником його культурологічного (ширше – філологічного) аналізу.

Актуальність теми дослідження зумовлена сучасною подієвістю – діяльними процесами у сфері міжкультурної комунікації, активізацією міжкультурних контактів у різних царинах життєдіяльності, прагненням і, можливо, потребою самопізнання і взаємопізнання різних культур і їх носіїв. Також лінгвокультурологічний аналіз як різновид навчальних вправ може бути корисним і потрібним у процесі вивчення іноземної мови, тому що інша (чужа, нерідна, іноземна) дійсність, інша культура, побут, звичаєвість пізнаються з допомогою мови і через мову. Кожна мова акумулює в собі народний досвід, етнічні духовно-матеріальні надбання, фіксує дух нації, її ментальний потенціал. Якнайвиразніше це знаходить відображення у художній творчості.

Аналіз останніх досліджень. Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту ще не привернув уваги широкого кола дослідників. Інтерес до лінгвокультурологічних проблем засвідчений у працях С.Я. Єрмоленко, Л. Мацько, О. Селіванової та ін.

Мета дослідження – окреслити сутність поняття **лінгво-культурологічний аналіз художнього тексту**; з'ясувати специфіку лінгвокультурологічного розбору художнього твору як мовно-естетичного феномену, як взірця духовної культури певного етносу; вказати на ключові підходи у виконанні вказаного різновиду навчальних вправ; означити важливість розбору у процесі вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні поняття **культурологічний** набуває все більшої ваги і поширення. Актуальними і такими, що вимагають подальшого обґрунтування, постають терміни **культурологічний аналіз художнього тексту**; **культурологічний концепт**; **культурологічна змістова лінія на уроках літератури**; **культурологічна компетентність філолога**; **урок культурологічного аналізу**; **культурологічний компонент при вивченні зарубіжної літератури**; **культурологічний підхід до викладання літератури в основній школі**; **культурологічний підхід до аналізу художнього твору**; **культурологічний контекст вивчення літературних творів**. Засвідчені спроби дати визначення означеним поняттям. Термін **культурологічний аналіз художнього тексту** ще не має остаточної дефініції. Під **культурологічним аналізом** як різновидом навчальної діяльності у школі та ЗВО загалом розуміють прийоми й види поглибленої, розгорнутої, ґрунтовної роботи з літературним твором, що спрямована на цілісне, монолітне осягнення прочитаного в контексті національної й світової культур – з урахуванням філософських, історичних,

естетичних, релігійних, лінгвістичних, літературознавчих, психологічних тощо аспектів тлумачення словесно-художнього тексту як феноменального мистецького і культурного явища. Культурологічний аналіз маніфестує своєрідне поглиблене «входження» в художній текст, осягнення реалізованої в ньому системи цінностей, пізнання авторської моделі світу та людини, осмислення його національно-культурної (етнокультурної) природи й через текст занурення в певну культурну дійсність або силове поле культур. Суто фаховим постає **лінгвокультурологічний розбір художнього твору**, що вимагає професійного підходу, глибоких різнорівневих знань. Такий вид роботи потребує належної спеціальної підготовки. Його доцільно практикувати у підготовці вчителів-філологів, фрагменти такого аналізу варто використовувати у ході навчання іноземних студентів.

Означений вид роботи з текстом вважаємо перспективним.

Можливий також **компаративний лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту**. Пропонуємо кваліфікувати лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту як самостійний і цілісний його розгляд, як вид навчальної діяльності, як окремий, осібний різновид наукового розбору, насамперед – філологічного (лінгвістичного), що передбачає інтеграцію знань різноманітного змісту з метою виявлення культурно значущих одиниць у визначеному творі словесного мистецтва. Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту вбачаємо у ідентифікації та описові різнорівневих мовних одиниць, що безпосередньо вказують на народномовне, лінгвоетнічне, країнознавче, національно-культурне середовище / джерело, слугують засобами позначення етнічної дійсності, мають чітко виражене національне забарвлення, орієнтують на етноідентифікацію відтворюваних реалій, слугують маркерами національної картини світу; у встановленні культурної (народознавчої, етнічно забарвленої) семантики різнорівневих лінгвоодиниць та їх співвіднесеності з певним етносом; у з'ясуванні народознавчої природи повідомлюваної в тексті інформації; у пошуку та описові особливостей реалізації в тексті (в словесно-образному, мовно-естетичному його оформленні) ментальності мовця / автора.

Лінгвоаналіз тексту у культурологічному вимірі постає як пошук та інтерпретація понять, що національно марковані, тобто такі, що пов'язані з певним середовищем, соціумом буття. Звичайно, якнайкраще такий вид роботи виконувати на зразках текстів зарубіжної літератури. Хоча можна спробувати реалізувати лінгвокультурологічний опис художнього твору, належного рідномовній дійсності.

Раціональним такий вид вправ видається у процесі вивчення української мови з іноземними студентами.

Доречно підкреслити, що лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту орієнтований на увагу до слова як етнокультурного явища, що є вмістищем об'ємної інформації про духовно-матеріальне осердя нації, її самобутність, окремішність, світочуттєвість, побутові реалії. Такий вид роботи спрямований на пізнання іноземної дійсності, інакшої картини світу, чужої ментальності,

іншої системи цінностей через слово (конструкцію), їх семантику. Він покликаний віднайти і пояснити, зрозуміти спільне та відмінне в моводійності, буттєвості певного народу.

Чим зумовлений інтерес до виконання **лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту**? Будь-яка культура постає як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії; як історично сформований комплекс правил усередині соціуму, орієнтований на його збереження та гармонізацію; як засіб ідентифікації; як показник окремішності, самобутності. Культура є складною системою буття, що тяжіє до понять **національний, етнічний, народознавчий, етнографічний тощо**. У кожної людини формуються світоглядні уявлення про свою (рідну, національну) культуру і чужі (інші) культури.

Пізнання мовних глибин свого, споконвічного і чужоземного – спосіб мовнокультурної самоідентифікації особистості.

Висновки. Отже, лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту – різновид інтелектуально-творчої діяльності, орієнтований на осмислене сприйняття етнореалій, позначених з допомогою мови і засвідчених у словесно-образному тексті, джерел вивчення культури певного народу на різних рівнях. Це шлях до розуміння світогляду, буття, ментальності рідного або іншого народу і водночас матеріал для роздумів, зіставлення, пошуку паралелей, поштовх до заглиблення у природу мови як феноменального явища, що відображає картину світу етносу.

Список використаних джерел

1. Беценко Т. Види аналізу художнього тексту // <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/philology/article/view/9707>.
2. Беценко Т.П. Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту в парадигмі сучасних наукових студій: базові поняття// Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2019. № 38. том 3 // <http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v38/part>.
3. Мацько Л. Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту. Культура слова. 2011. Вип. 75. С. 56–66.

Василенко І.О.

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

Червінська Л.М.

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

СТИМУЛЮЮЧІ СКЛАДОВІ ПРОЦЕСУ АУДІЮВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. Предметом розгляду статті є питання ефективного розвитку навичок аудіювання та усного мовлення у студентів. Розглядаються певні стимулюючі складові процесу аудіювання, які відіграють критичну роль у поліпшенні навичок слухання. Досліджуються певні етапи для створення в аудиторії атмосфери інтерактивної діяльності та активізації навичок аудіювання та усного мовлення. Вивчається вплив процесу аудіювання на різні складові вивчення іноземної мови, такі як вимова, розуміння мовлення на слух, розширення словникового запасу та вивчення культурних аспектів.

Ключові слова: аудіювання, когнітивний процес, комунікативна компетентність, контекст, автентичний матеріал, інтерактивна діяльність.

Summary. The subject of the article is the issue of effective development of students' listening and speaking skills. Certain stimulating components of the listening process are considered, which play a crucial role in improving listening skills. Certain stages are studied to create an atmosphere of interactive activity in the classroom and to activate listening and speaking skills. The impact of the listening process on various components of foreign language learning, such as pronunciation, listening comprehension, vocabulary expanding and cultural aspects, is studied.

Key words: listening, cognitive process, communicative competence, context, authentic material, interactive practice.

Аудіювання – один із ключових аспектів навчання іноземних мов. В умовах сьогодення, коли все більше автентичних матеріалів стає доступними для використання в аудиторії, викладачі іноземної мови приділяють все більше уваги та часу розвитку навичок аудіювання та усного мовлення у студентів. Процес аудіювання відіграє важливу роль у підвищенні рівня сприйняття іноземної мови з кількох причин:

1. Аудіювання дозволяє почути, як правильно вимовляються слова та фрази носіями мови. Це допомагає розвивати аудіальну граматичну інтуїцію та вивчати правильну інтонацію та ритм мови.

2. Аудіювання допомагає розвивати навички розуміння мовлення на слух. Це особливо важливо в реальних ситуаціях, коли відбувається спілкування з носіями мови або є потреба прослухати аудіо- або відеоматеріали.

3. Завдяки аудіюванню з'являється можливість постійно чути нові слова та вирази, що допомагає розширювати словниковий запас.

4. Прослуховуючи аудіо- чи відеоматеріали, ви отримуєте контекст, в якому використовуються певні слова та вирази. Це сприяє кращому розумінню їх значення та використання в реальних ситуаціях.

5. Через аудіювання відбувається вивчення культурних аспектів мови, таких як ввічливість, особливості мовлення, жаргонні вирази тощо.

6. Прослуховування цікавих та інформативних аудіо- та відеоматеріалів підвищує мотивацію до навчання мови. Отже, при вивченні іноземної мови певні стимулюючі складові процесу аудіювання відіграють критичну роль у поліпшенні навичок слухання.

Аналіз останніх джерел. Вплив аудіювання на якість вивчення іноземної мови привертає значну увагу дослідників та є предметом численних наукових досліджень та публікацій. Серед них можна виокремити роботу Пенні Ур «Навчання сприйняттю на слух» (Penny Ur. *Teaching Listening Comprehension*), в якій авторка стверджує, що аудіювання є базовою навичкою вивчення мови. Розуміння на слух необхідне не тільки для спілкування, але й для читання та письма.

Завдяки аудіюванню учні стикаються з автентичною мовою, якою насправді користуються носії мови, з усіма її складнощами лексики, граматики, інтонації та швидкості. [6]

В роботі Джона Філда «Аудіювання в мовному класі» (John Field. *Listening in the Language Classroom*) досліджується значення сприйняття іноземної мови на слух та обговорюються теоретичні основи і практичні стратегії для вдосконалення навичок аудіювання в мовному класі.

Досліджується природа процесів аудіювання, фактори, що впливають на розуміння на слух, ефективні методи навчання та інтеграція аудіювання в навчальні плани з вивчення іноземної мови. Автор стверджує, що аудіювання – це не просто чути звуки; це складний когнітивний процес, що включає увагу, пам'ять та декодування іншомовної інформації. Під час вивчення мови аудіювання відіграє вирішальну роль у засвоєнні словникового запасу, граматики та вимови, а також у розвитку комунікативної компетентності. [3]

В книзі Тоні Лінча «Навчання аудіюванню другої мови» (Tony Lynch. *Teaching Second Language Listening*) досліджуються різні педагогічні підходи, техніки та стратегії навчання навичкам аудіювання в контексті вивчення мови.

Охоплюються такі теми, як розробка вправ на аудіювання, вибір відповідних матеріалів для аудіювання, інтеграція завдань на аудіювання в уроки мови та оцінювання розуміння на слух. Автор стверджує, що ефективні стратегії аудіювання є важливими для тих, хто вивчає мову, щоб справлятися з труднощами реальних ситуацій спілкування. [4]

Діяльність з аудіювання повинна бути інтегрована в навчальні програми, щоб студенти мали широкі можливості розвивати свої навички аудіювання разом з іншими мовними навичками. В роботі Майлза Крейвена «Додаткове аудіювання» (Miles Craven. *Listening Extra*) розглядається оригінальна та стимулююча практика аудіювання на різних рівнях з використанням тематичного розмаїття. Заняття побудовані на основі реальних сценаріїв та допомагають розвинути певні навички слухання, такі як уміння слухати деталі, виявляти емоції або вислуховувати думки. [2]

Стаття авторства Крістін Наттол «Розвиток навичок аудіювання» (Christine Nuttall. *Developing Listening Skills*) присвячена розробці стратегії та методам покращення навичок аудіювання у тих, хто вивчає мову. Вона охоплює різні аспекти розуміння на слух, такі як розуміння розмовної мови в різних контекстах, розпізнавання ключової інформації та покращення загальної точності аудіювання. Авторка обґрунтовує ідею про те, що слухання – це сприйнятлива навичка, яка вимагає від учасника мовного процесу активної ментальної роботи та когнітивної обробки інформації. Наявність під час заняття автентичних матеріалів для аудіювання та різноманітних завдань сприяють розвитку навичок аудіювання, які можна перенести на спілкування в реальному світі. [5]

В роботі Стівена Брауна «Міфи про аудіювання: застосування дослідження другої мови до викладання в класі» (Steven Brown. *Listening Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*) обговорюються поширені

помилкові уявлення або міфи про вивчення мови, особливо зосереджуючись на навичках аудіювання в контексті вивчення другої іноземної мови. Пропонуються ефективні стратегії для покращення розуміння на слух та розвінчуються міфи, які можуть перешкоджати прогресу у вивченні мови. Автор доводить, що всупереч поширеним міфам, розуміння на слух - це не пасивна діяльність, а активний процес, який включає передбачення, висновки та інтерпретацію. Ефективне навчання аудіюванню має зосередитись на розвитку як навичок обробки «знизу вгору» (декодування лінгвістичного введення), так і навичок обробки «зверху вниз» (використання базових знань та контексту). [1]

Отже, ці роботи та багато інших відображають значення аудіювання у вивченні іноземних мов та підкреслюють його важливість для розвитку різних аспектів мовленнєвої компетенції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Стимулюючі складові процесу аудіювання є ключовими для ефективного вивчення іноземної мови та розвитку мовних навичок студентів. Забезпечення цих складових допомагає створити мовне середовище, яке сприяє активному та ефективному навчанню. Для досягнення цієї мети було б доцільно створити в аудиторії атмосферу інтерактивної діяльності та активізувати навички аудіювання та усного мовлення від монологу до діалогу. Така робота передбачає певні етапи, починаючи з розуміння контексту. Для цього доречно створювати стимулюючий контекст (використання реальних розмовних ситуацій, аутентичних аудіо-матеріалів, а також відео з різних соціокультурних середовищ), щоб допомогти студентам легше сприймати та розуміти мовний матеріал. На наступному етапі пропонується забезпечити різноманітність аудіо-матеріалів (подкасти, інтерв'ю, аудіо-книги тощо), щоб привернути увагу студентів та збагатити їхні мовні навички. Для поглиблення розуміння та більш ефективного засвоєння інформації треба переходити до більш ускладненого етапу, а саме заохочувати студентів до активного аудіювання, наприклад, шляхом формулювання запитань до матеріалу або створення власних конспектів.

Студенти справедливо вважають, що гарні навички та вміння сприймати автентичний іноземний текст на слух є дуже важливим показником рівня володіння мовою. Проте, у процесі контролювання навичок аудіювання відчують невпевненість і часто визнають, що більше покладаються на мовну здогадку, ніж на свої власні знання. Зазвичай рутинний контроль аудіювання починається з виконання вправи «так» чи «ні». Психологічно процес аудіювання є дуже активним, хоча деякі завдання, наприклад, на визначення «так» чи «ні», є досить пасивними.

Якщо дати студентам можливість вголос обговорити їхній вибір в групі, виконання цієї вправи через інтерактивну дискусію перестає бути пасивним. Викладач пропонує прослухати автентичний текст, лексично пов'язаний з темою за програмою курсу, і в процесі перевірки завдання заохочує студентів до групового обговорення, через яке студенти корегують один одного та активно з'ясовують, наскільки вірно вони почули аудіо-матеріал.

Викладач втручається лише тоді, коли студенти остаточно зупинились на невірному виборі. На цьому етапі викладач може підключити вправи на розвиток відповідного словникового запасу, заохочуючи студентів до усного пояснення термінології, вибору синонімів, антонімів тощо. Використання сучасних технологій, таких як комп'ютерні програми для вивчення мови, мобільні додатки та інтерактивні ресурси в Інтернеті, також стимулюють процес активного навчання. Якщо дотримуватись послідовного та систематичного підходу до вивчення аудіо-матеріалів, з встановленням послідовності від простого до складнішого, це допоможе студентам поступово розвивати ефективні навички аудіювання.

Серед доволі ефективних практичних завдань пропонується заповнити пропущені слова або групи слів в реченні. Після завершення цього завдання викладач може залучити до перевірки студентів, які соромляться відповідати перед аудиторією через особисту психологічну невпевненість. Також, як ще один вид ефективного завдання, можна запропонувати практику усного послідовного перекладу. Підбір речень здійснюється за наступним принципом: вони мають включати словосполучення з вправи, яка щойно була колективно перевірена. Якщо аудиторія готова до більш складного завдання, пропонується прослухати та правильно записати пропущене слово, яке безпосередньо стоїть до або після слова, яке студенти бачать у своїх відповідях. Викладач може залучити одного чи двох студентів, які керують перевіркою, та не втручатиметься доки інтерактивна перевірка йде в правильному напрямку.

Після завершення перевірки викладач може розбити студентів на групи та запропонувати скласти якомога більше речень з подвійним словосполученням із завдання. Далі, готуючи студентів до усного переказу прослуханого матеріалу, викладач може запропонувати поставити в логічному порядку контрольні запитання до тексту. Звичайно, для такого завдання потрібен час, щоб осмислити текст в логічній послідовності. Завершуючи роботу з аудіо-матеріалом, викладач організує студентів в дискусійні групи і пропонує їм теми для обговорення, пов'язані з темою щойно прослуханого матеріалу. Наприклад, якщо в тексті згадувались такі економічні терміни як «бюджет», «брокер», «біржа» тощо, можна запропонувати наступні теми для невеличких групових дискусій:

1. The effect of widespread unemployment upon the economy of Ukraine.
2. The job of a stock broker: advantages and disadvantages.
3. The rising cost of goods and services in the country and the budget of your family.

Зрештою, запроваджуючи інтерактивні техніки, викладач переносить більше активного навантаження в аудиторії на студентів, що створює в колективі атмосферу задоволення від навчання та впевненості в своїх знаннях. Зазначені підходи допомагають створити стимулююче середовище для розвитку навичок аудіювання та усного мовлення на заняттях з іноземної мови.

Доцільно зацентувати увагу студентів на наступних діях:

1. Прослуховувати різні жанри аудіо-матеріалів. Це допоможе розширити словниковий запас та звикнути до різних стилів мовлення;

2. Повторювати певний текст після прослуховування. Це допоможе закріпити вимову та набути кращого розуміння структури речень.

3. Спробувати активно слухати, ставити питання до змісту, уявляти собі ситуації, про які йдеться у тексті. Це допоможе зосередитися на розумінні змісту.

4. Використовувати підтекст, щоб розуміти не лише прямий текст, але й підтекстові сигнали, такі як інтонація, темп мовлення, емоції того, хто говорить. З часом краще відключити підтекст та слухати без нього.

5. Поступово збільшувати складність аудіо-матеріалів, переходячи до наступного рівня.

6. Найважливіше, це практикувати аудіювання регулярно. Щодня відводити час на прослуховування аудіо-матеріалів, навіть якщо це лише кілька хвилин. Ключовими в цьому процесі є терпіння та систематичність.

Висновки. Узагальнюючи треба зазначити, що процес аудіювання є важливим інструментом у підвищенні рівня сприйняття іноземної мови, оскільки він дозволяє поєднати різні аспекти вивчення мови, такі як вимова, розуміння мовлення на слух, розширення словникового запасу та вивчення культурних аспектів. Відзначимо кілька ключових напрямків досліджень у цій області:

1. Ефективність методів викладання аудіювання. Дослідження в цьому напрямку вивчають ефективність різних методів та стратегій викладання аудіювання, включаючи використання аутентичних матеріалів, роль підтексту та інші аспекти.

2. Розвиток навичок аудіювання в групах з різним рівнем мовної підготовки. Дослідження в цьому напрямку спрямовані на аналіз навичок аудіювання та виявлення найефективніших методів навчання для кожної групи.

3. Використання наступних технологій у навчанні аудіювання: мобільні додатки, відео- та аудіоуроки, веб-сайти та інші онлайн-ресурси для покращення навичок аудіювання.

4. Вплив стресу на якість аудіювання. Деякі дослідження вивчають вплив стресу та тривожності на здатність людини розуміти мовлення на слух у ситуаціях мовленнєвої комунікації.

5. Роль мовленнєвих моделей та акцентів. Деякі дослідження вивчають вплив різних мовленнєвих моделей та акцентів на розуміння мовлення на слух, а також ефективність навчання в різних мовних середовищах.

Зазначені напрямки досліджень в області аудіювання при вивченні іноземної мови є лише деякими з багатьох, які привертають увагу вчених та практиків. Вони сприяють покращенню якості методик та підходів до навчання аудіюванню та забезпечують підґрунтя для подальших досліджень у цій області.

Список використаних джерел

1. Brown, S. Listening Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching. – University of Michigan Press ELT, 2011. Vol.15, №1. – 208 p.
2. Craven, M. Listening Extra. – Cambridge University Press, Cambridge, UK, 2004. – 136 p.
3. Field, J. Listening in the Language Classroom. – Cambridge University Press, Cambridge, UK, 2008. – 366 p.
4. Lynch, T. Teaching Second Language Listening: A guide to evaluating, adapting, and creating tasks for listening in the language classroom. – OUP Oxford, UK, 2009. – 208 p.
5. Nuttall, C. Developing Listening Skills. – MELTA, Malaysian Journal of ELT Research, 2013. Vol.9, № 2. P. 7–10.
6. Ur, P. Teaching Listening Comprehension. – Cambridge University Press, The Edinburgh Building, Cambridge, UK, 2013. – 173 p.

Гавриш О.О.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

РОЗВИТОК НАВИЧОК ОНЛАЙН-ПРЕЗЕНТАЦІЇ

Анотація. Стаття присвячена проблемі розвитку навичок презентації в умовах онлайн-відеоконференцій. Широке запровадження інформаційних технологій та, як наслідок, дистанційної форми спілкування негативно позначилося на комунікативній компетентності особистості. Пропонуються шляхи подолання комунікативного бар'єру під час підготовки та презентації наукової доповіді, зокрема, налагодження попереднього емоційного та ділового контакту з аудиторією, постановка цілей та пріоритетів, ефективний тайм-менеджмент, вибір важливих з інформативної точки зору стилістичних та фонетичних засобів оформлення мовленнєвого повідомлення, проведення оцінювання доповіді з боку аудиторії з метою удосконалення власного ораторського мистецтва.

Ключові слова: онлайн-презентація, відеоконференція, зворотній зв'язок, соціальна компетентія, соціалізація, презентаційна компетентія, стилістичне оформлення доповіді, фонетична структура мовленнєвого повідомлення, тайм-менеджмент, евалюація.

Der Artikel befasst sich mit der Entwicklung vom Präsentationsvermögen bei der Gestaltung von Oline-Konferenzen. Die Anwendung von Informationstechnologien und als Folge die Verbreitung der Online-Konversation hat einen negativen Einfluss auf die kommunikative Kompetenz der Persönlichkeit ausgeübt. Es werden Maßnahmen zur Überwindung von den kommunikativen Hindernissen vorgeschlagen, die bei der Vorbereitung und der Präsentation von den wissenschaftlichen Beiträgen von Bedeutung sind. Dazu gehören: die emotionale und sachliche Kontaktaufnahme mit den Zuhörern, die Zielstellung, die Festlegung von Prioritäten, effektives Zeitmanagement, die Auswahl von den im informativen Sinne wichtigen stilistischen und phonetischen Mitteln der sprachlichen Äußerung, die Durchführung von Evaluation seitens der Zuhörer mit dem Ziel, die eigene Redekunst zu vervollkommen.

Schlüsselwörter: Online-Präsentation, Videokonferenz, Informationsrückfluss, Sozialkompetenz, Sozialisierung, Präsentationskompetenz, stilistische Gestaltung des Vortrags, phonetische Struktur der sprachlichen Äußerung, Zeitmanagement, Evaluation.

Розвиток та широке запровадження інформаційних технологій значно спростило та прискорило пошук необхідної інформації, розширило інтернаціональну контактну мережу та обмін знаннями, навичками та досвідом, дозволило підбирати відповідні навчальні програми та курси (*maßgeschneiderte Kurse* [2]) для самостійного опанування нових професій та набуття додаткової кваліфікації, сприяло більш ефективному засвоєнню будь-якого матеріалу шляхом унаочнення або використання акустичних ресурсів, заощадило багато зусиль та коштів в сфері пропозиції та пошуку товарів і послуг, зробило можливим здійснювати транзакції електронним шляхом, істотно підвищило *комп'ютерну компетентність* всіх верств населення незалежно від віку та рівня освіти.

Складається враження, що люди піднялися на наступну сходинку своєї еволюції, в суспільстві культивується дещо упереджене ставлення до тих осіб, які недостатньо оволоділи інформаційними технологіями або не встигають за стрімкими змінами в ІТ-галузі. Зазвичай подібний мобінг застосовується по відношенню до осіб старшого віку, оскільки вони зростали не в епоху комп'ютерів та смартфонів і тому не так швидко долають комп'ютерні технології. Попри свій великий життєвий і професійний досвід люди старої генерації не користуються належним попитом на сучасному ринку праці, що цілком зрозуміло, бо через власну необізнаність в комп'ютерній галузі вони часто уникають навчальних вебінарів, які передбачають не лише прослуховування курсу, а й швидкого зворотного зв'язку у вигляді виконання завдань в електронному вигляді. Спеціалісти старої формації здатні проявити себе повною мірою лише під час усного обговорення проблеми чи в чаті, а не в ході виконання поточних завдань, які зазвичай передбачають комп'ютерну компетентність.

В суспільстві формується думка, що епоха спеціалістів, які отримували освіту та працювали без застосування комп'ютерних технологій, промайнула та залишила по собі ностальгію з боку представників старшого покоління та певне відчуття полегшення з боку молодих фахівців, яким не доводиться пояснювати елементарні з їхньої точки зору речі щодо використання тієї чи іншої нової комп'ютерної програми своїм старшим колегам. Однак, як свідчить аналіз ситуації на підприємствах, в навчальних закладах, в державних структурах та в торгівлі, посилена концентрація уваги на використанні інформаційних технологій *позбавляє навичок класичного людського спілкування*, ефективного обміну досвідом, одним з аспектів якого є презентаційна компетентність.

Виходячи з цього, в рамках запропонованої статті передбачається проаналізувати використання навичок презентації у зв'язку з широким запровадженням сучасних інформаційних технологій та описати можливості розвитку презентаційної компетенції в умовах сучасного ринку праці. Дослідницьким матеріалом слугували *доповіді на наукових конференціях* німецькою мовою в економічному університеті та *презентації* під час аудиторних занять, коли студенти представляють результати проведеної проектної роботи з тієї чи іншої економічної чи соціально-політичної проблематики.

Як відомо, наукові конференції останніх років проводяться виключно в *гібридній формі* — як за особистої присутності так і віддалено, що дозволяє залучити до участі в подібного роду заходах доповідачів різних наукових рангів з усього світу, робить молодих фахівців відомими, допомагає потенційним роботодавцям знайти потрібний персонал, розвиває у доповідачів навички ефективної візуальної подачі матеріалу [1], сприяє подальшому удосконаленню комп'ютерного зв'язку. Вищі навчальні заклади також активно долучаються до міжнародних відеоконференцій, що значно підвищує їхній суспільний рейтинг та можливості з огляду на *надання освітніх послуг самого високого рівня*. Сучасні студенти добре ознайомлені з інформаційними технологіями, мають нагоду протягом короткого проміжку часу знайти необхідний матеріал, доповнити його актуальними напрацюваннями, володіють навичками створення веб-сайтів.

Крім того, більшість студентів визнає, що пошук матеріалу набув більшої привабливості, а це добре мотивує, сприяє зацікавленості в проведенні подальших наукових досліджень, певному «запалу» розвивати обрану тему, бажанню донести результати своєї роботи до зацікавленого слухача і використовувати власні надбання на користь суспільства.

З огляду на зазначене вище, здається, що якість вищої освіти значно поліпшилася за рахунок саме наукової складової — здатності студентів до ефективної самостійної науково-дослідної роботи, розвитку в них критичного мислення, активного залучення студентства до розв'язання актуальних суспільно-політичних, соціальних, економічних, науково-технічних, екологічних та побутових проблем.

Однак на тлі збору інформації та розробки нових наукових проектів виникає необхідність *презентації та популяризації набутих знань і навичок, аргументоване переконання* інших членів певної соціальної групи в суспільній цінності та користі власних здобутків — і саме в цьому аспекті можна спостерігати досить низький рівень соціальної компетентності сучасних студентів, що знаходить своє втілення у недостатньому володінні навичками презентації результатів власної роботи, вміння цікаво та у вигідному світлі подати себе і свою інформацію, залучити слухачів до активного обговорення проблеми та до можливої співпраці над проектом, ознайомити потенційних покупців та споживачів з певним продуктом чи послугою та мотивувати їх скористатися наданою пропозицією.

Якщо порівнювати рівень наукових презентацій студентських робіт попередніх і останніх років з огляду на *спосіб подачі матеріалу*, то можна виявити істотні розбіжності не на користь сучасних доповідей. Через пандемію у 2020-2021 роках суспільство було змушене перейти до дистанційної роботи, що допомогло як зберегти життя багатьох людей, так і не втратити робочі місця в усіх сферах життєдіяльності та можливості отримувати середню та вищу освіту. Наступним викликом стала війна, яку розв'язала РФ на території України, внаслідок чого багато українців втратили власні домівки та були змушені покинути своє постійне місце проживання.

У зв'язку з цим, освітні заклади також було переведено на роботу в онлайн-форматі, тому учні/студенти змушені були самостійно навчитися завантажувати популярні у світі інтерактивні освітні програми, набувати навичок ефективного опрацювання навчального матеріалу, ставати більш незалежними від вчителів/викладачів як носіїв освітнього процесу. Зі свого боку вчителі середньої школи та викладачі вищих навчальних закладів теж почали виявляти більше довіри своїм підопічним з огляду на самостійний пошук та обробку інформації. Було створено велику кількість тестувальних дистанційних програм, які мали на меті забезпечити доступ до набуття знань та об'єктивної перевірки рівня засвоєння навчального матеріалу [4, с. 15].

Однак, як показує досвід викладання іноземної мови в умовах суспільних потрясінь останніх років, навчання та проведення масових заходів в дистанційному режимі не сприяли *соціалізації* учасників освітнього процесу попри всі перераховані вище переваги використання інформаційних технологій. На початку запровадження дистанційної форми навчання вважалося, що від відсутності реальних контактів з оточенням потерпають переважно учні молодших класів, адже їм треба вчитися жити в суспільстві, знаходити своє місце, обирати власний шлях, завдяки чому у початковій школі було терміново поновлено навчання в класі.

Однак згодом виявилось, що набута старшими школярами та студентами соціальна компетенція досить швидко зникає, достатньо лише запровадити виключно онлайн-навчання. Людина втрачає здатність до ефективної співпраці зі своїми колегами, знижується мотивація щодо роботи в команді, оскільки дуже обмежено практикується делегування повноважень під час підготовки певного проекту, коло спільних тем та завдань звужується, через відсутність *належного зворотного зв'язку* виникають складнощі зі здатністю зацікавити колег своєю доповіддю чи донести власну точку зору. Часто студенти повідомляють, що вони себе почуваються більш впевнено, коли виступають на конференції при вимкнених камерах слухачів і концентруються виключно на візуальних матеріалах своєї доповіді, а не на спостереженні за реакцією аудиторії, адже будь-які репліка, скептичний чи критичний погляд, зайвий рух чи посмішка здатні відволікти увагу доповідача, порушити логічну послідовність доповіді, що досить рідко спостерігалось в аудиторних умовах.

Сьогодні більшість студентів шукає віддалені практику чи роботу, які, на їхній погляд, зручні не стільки з огляду на відсутність долання великої відстані до роботи, скільки з огляду на відсутність безпосередніх контактів зі співробітниками. *Комунікацію зведено до мінімуму*, обговорюються виключно поточні ділові завдання, що перешкоджає ефективній роботі в команді згідно власних уподобань, здібностей та типу особистості.

Оскільки сучасні трудові відносини з огляду на економічні, політичні, соціальні та екологічні обставини передбачають в майбутньому активне використання гібридного формату — роботу як в офісі, так і дистанційну на дому (Homeoffice), доцільно звернути увагу на виховання у майбутніх фахівців

навичок успішної презентації отриманих результатів на своїй ділянці роботи, ефективного ведення переговорів або дискусій щодо вирішення нагальної виробничої проблеми в онлайн-режимі. Відеоконференція має максимально наблизитися до «живого», фізичного спілкування, але це можливо лише за умов усвідомлення її основної мети — донести широкому або вузькому колу слухачів власні ідеї, інформацію і бути почутим *без фіксації уваги на її безконтактному (віддаленому) статусі*. Сучасні комп'ютерні технології уможливають максимально тісний зв'язок між комунікативними партнерами, тому багато чого залежить саме від відкритості доповідача до спілкування, його зацікавленості в зворотному зв'язку та від уміння встановити емоційний контакт з аудиторією.

Презентаційна компетенція розглядається як застосування навичок з риторики та візуалізації з метою передачі інформації та наведення переконливої аргументації [3, с. 4]. Для цього використовуються як мовні засоби (слова, речення, порядок слів у реченні), тональність/інтонація (перепади частоти основного тону, логічний, синтаксичний та фразовий наголоси, різний темп вимовляння залежно від семантичного навантаження фрагменту повідомлення, паузація), так і невербальні — належна міміка та жести. На початку свого виступу доповідач має встановити особистий контакт з аудиторією, який може містити *коротке цільове опитування* слухачів, що кому відомо з проблематики, про яку піде мова.

Сьогодні існує багато різноманітних інтерактивних інструментів (tools) для проведення попереднього опитування, доповідач може також створити власну анкету, яка підготує слухачів до сприйняття презентації, стимулюватиме їхню зацікавленість, уважність та активність. Слід уникати занадто офіційної форми анкетування чи усного опитування та надавати перевагу невимушеній атмосфері, що сприятиме налаштуванню на позитивне ставлення слухачів як до доповідача, так і до матеріалу, який він їм пропонуватиме.

Запорукою успішної онлайн-презентації слугує *чітка постановка цілей* з боку доповідача, тому в процесі підготовки доповіді слід *поставити самому собі наступні питання: навіщо я роблю цю презентацію, чого я прагну досягти* як в робочому, так і в особистому плані, *яких знань* набудуть мої слухачі в ході моєї презентації, яку дійсно *нову інформацію* містить моя доповідь, *якими засобами* я можу переконати своїх слухачів та спонукати їх до критичного мислення й сприйняття моїх матеріалів, якої *конкретної дії* я очікую від аудиторії та обов'язково *надати самому собі чітку відповідь* на всі ці питання.

Якщо хоча б одне з питань залишиться без конкретної відповіді з боку доповідача, не варто сподіватися на успіх презентації та очікувати прихильності аудиторії.

Надзвичайно важливим аспектом успішної презентації є *тайм-менеджмент*. Презентація може бути корисною з інформативної точки зору, бути привабливою за формою її подачі, спонукати слухачів до активної дискусії, проте, якщо доповідач не розрахував до хвилини тривалість свого виступу, можна вважати будь-яку презентацію невдалою, фактично провальною.

Особливого значення тайм менеджмент набуває під час онлайн-конференцій, коли використання акустичних та візуальних ресурсів стає більш керованим, об'єктивним та ефективним, обмежує суб'єктивні можливості на користь загально прийнятній нормі спілкування. З огляду на цей факт слід при підготовці доповіді розставити пріоритети, щоб встигнути підвести слухачів до головного в запропонованій інформації, обов'язково виділити час на підведення підсумків свого повідомлення, щоб залучити слухачів до наступної продуктивної дискусії.

Як виявилось, саме розстановка пріоритетів являє собою досить складний процес, бо зазвичай доповідач все, що він має повідомити, вважає важливим і прагне «втиснути» всю підготовлену інформацію в офіційно відведений проміжок часу. Запобігти проблемам з розстановкою пріоритетів допомагає в якості попереднього тренування презентації залучити декілька колег-слухачів і попросити їх після прослуховування доповіді згадати і письмово в формі коротких речень сформулювати основні пункти, на які вони звернули увагу.

Наступним кроком у підготовці ефективної презентації має бути *попереднє заочне ознайомлення з учасниками конференції*, з їхнім статусом і роллю в робочій групі/наявних трудових відносинах/в соціумі, рівнем знань, освіти, обізнаності в галузі, про яку піде мова, рівнем очікувань та зацікавленості в запропонованій темі презентації, наявністю/відсутністю можливого критичного ставлення до доповідача та його повідомлення.

Виходячи зі *специфіки онлайн-презентації німецькою мовою*, слід звернути особливу увагу на *стилістичне оформлення доповіді*. Доцільно обмежувати вживання складнопідрядних речень, бажано уникати складних іменників та словосполучень, а також зайвих прикметників й прислівників. З огляду на теморематичну прогресію мовленнєвого повідомлення доцільно виносити найбільш інформативні слова та синтагми на передній план і супроводжувати їх логічним наголосом, що, як правило, не є нормою монологічного мовлення, але в умовах онлайн-презентації сприяє змістовному сприйняттю усної мови на слух. Пасивні конструкції краще замінити на активні, які надають доповіді більшої динаміки, персоналізації та полегшують засвоєння інформації. Абзаци мають бути невеликими, охоплювати один тематичний фрагмент і відокремлюватися коротенькими паузами.

На відміну від звичайної презентації доповідь в онлайн-режимі не вимагає вивчення напам'ять, проте слід *пам'ятати всі важливі тези повідомлення та формулювати напам'ять короткий вступ до них*: «Und jetzt zur Rolle der ukrainischen Wirtschaftsdiplomatie unter Kriegsbedingungen».

Як свідчить досвід проведення конференцій в дистанційному режимі, майже у всіх доповідях залишається поза увагою *фонетична структура мовленнєвого повідомлення*. Вище згадувалися такі аспекти ораторського мистецтва, як рух мелодики, різні функціональні наголоси, темп мовлення. Слід також звернути увагу на власний тембр, уникати глибокого падіння на затакті, що викликає редукацію кінцевих складів та ускладнює акустичне сприйняття.

Завдяки використанню відносно коротких речень у доповіді можна запобігти домінуванню нейтрального тону та прискоренню темпу, властивого німецькій вимовній нормі. Взагалі мова має бути більш чіткою, ніж зазвичай в умовах аудиторних конференцій.

Важливого значення для розвитку презентаційної компетенції набуває *зворотний зв'язок не тільки в плані обміну інформацією, постановки питань та дискусії, а й в плані проведення оцінювання — евалюації* — доповідей на онлайн-конференції з боку слухачів. Для цього організатори навчальної конференції складають анкету, яку всі учасники заповнюють і завдяки якій кожний доповідач отримує можливість проаналізувати власні помилки та зробити висновки щодо підвищення своєї презентаційної компетентності. Анкета може містити такі пункти оцінювання, як, наприклад, *тема доповіді, наукова цінність (інформативність), якість (рівень) презентації та наскільки доповідь викликала зацікавленість аудиторії*.

Таким чином, при запровадженні гібридної форми проведення наукової конференції, слід звернути увагу на *розвиток у доповідачів соціальної компетенції, одним з аспектів якої є здатність до ефективної комунікації в онлайн-форматі*. Через певні ситуативні обмеження онлайн-презентація потребує більш ретельної підготовки на *вербальному, невербальному, структурному та організаційному рівнях*. З огляду на мовні засоби слід звернути увагу на *фонетичне оформлення повідомлення, зокрема, на акцентне членування, рух мелодики, паузи та на стилістичну складову* — вибір відповідних лексико-граматичних конструкцій, стилістичних фігур, які слугують темо-рематичній прогресії (руху від відомого до нового). *Невербальні засоби* охоплюють належну міміку і жести, візуальний контакт. Доповідь має бути добре продуманою як в плані змісту, так і в плані *тайм-менеджменту*, мусить мати *чітку логічну побудову*. Перед підготовкою презентації слід відповісти собі на питання: чому я обираю саме цю тему, якої мети я маю досягти? Успішна презентація передбачає попереднє *ознайомлення з аудиторією та встановлення з нею емоційного й ділового контакту* шляхом створення анкет щодо обізнаності з проблематикою, про яку піде мова у доповіді, та з метою *викликати у слухачів зацікавленість*, а також створення *шкали оцінювання доповіді з боку аудиторії*, що сприятиме розвитку та подальшому удосконаленню презентаційної компетенції доповідача.

Список використаних джерел

1. Eismann V. Erfolgreich bei Präsentationen. Reihe: Training berufliche Kommunikation. / Eismann Volker. – Berlin: Cornelsen-Verlag, 2006. – 72 S.
2. Maenner D. Prüfungstraining tele Deutsch B1+ Beruf. / Maenner Dieter. – Berlin: Cornelsen-Verlag, 2013. – 176 S.
3. Schulenburg N. Exzellente Präsentieren. Die Psychologie erfolgreicher Ideenvermittlung – Werkzeuge und Techniken für herausragende Präsentationen. / Schulenburg Nils. – Wiebaden: Springer Gabler-Verlag, 2018. – 312 S.

4. Woerfel Till. Unterricht mit digitalen Medien organisieren. Mehrsprachigkeit gezielt nutzen und fördern. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. – https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de./fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/200804_Handreichung_A3_final.pdf.

Давидюк А.Р.

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

ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ ТРЕНІНГУ «ДІЛОВА АНГЛІЙСЬКА МОВА» ДЛЯ СТУДЕНТІВ-МАГІСТРАНТІВ (ESP FINANCE AND ACCOUNTING)

***Анотація.** У сучасному освітньому просторі вміння створювати власні академічні курси виходить на передовий план як важлива навичка, що дозволяє викладачам відійти від традиційних методологічних обмежень. Викладачі, які займаються розробкою власних курсів, розширюють своє розуміння освітнього середовища, що дозволяє швидше адаптувати й модернізувати навчальні програми, здійснювати реальні коригування під час процесу навчання. У статті розглядаються основні кроки та рекомендації щодо розробки курсу, включаючи аналіз потреб, аудиторії, формулювання цілей та завдань, визначення тематики та розподіл ресурсів, організацію структури та оцінку результатів. Крім того, автори наводять приклад процесу розробки спеціалізованого курсу «Ділова англійська мова для фінансистів», призначеного для магістрантів факультету фінансів.*

***Ключові слова:** дизайн курсу, метод, аналіз потреб, цілі та завдання.*

***Summary.** In the contemporary landscape of education characterized by constant evolution, the ability to craft bespoke academic courses emerges as a pertinent skill, offering educators a means to liberate themselves from traditional methodological constraints. Instructors who undertake the creation of their own courses benefit from heightened insight into the educational milieu, enabling swifter adaptation and modernization of curricula, with the capacity for real-time adjustments during the learning process. This article scrutinizes the foundational steps and best practices entailed in course design, encompassing needs assessment, audience analysis, articulation of goals and objectives, determination of topics and resource allocation, structural organization, and outcome evaluation. Additionally, the author presents a case study outlining the design process of a specialized course titled «Business English for Finance», tailored for master's students enrolled in the Finance department.*

***Keywords:** course design, method, needs analysis, aims and objectives.*

У сучасній університетській освіті відбувається процес реформування, який враховує нові умови навчання, такі як цифровізація та дистанційний формат, а також специфічні особливості нових поколінь студентів. Цей процес породжує нові завдання та вимагає створення нових навчальних програм та курсів, орієнтованих на сучасні принципи освіти.

Викладачі, які ведуть курси з ділової англійської мови чи англійської мови за професійним спрямуванням мають доступ до навчальних матеріалів провідних видавництв, що створюють повні навчально-методичні комплекси.

Найпопулярнішими з них у нас є «New Market Leader» (видавництво Pearson), «Business Partner» (видавництво Pearson), «Business Result» (Oxford University Press). Також існують серії матеріалів, присвячені певним професійним напрямкам, такі як «Professional English in Use» (Cambridge University Press) та «Banking and Finance» (Pearson), які надають матеріали з відповідних спеціальностей.

Проте на практиці виявляється, що жоден підручник або навчальний комплекс, як би добре він не був розроблений, не може врахувати всі особливості та завдання конкретного курсу з бізнес-англійської або особливо англійської за професійним спрямуванням. Неможливо знати всю специфіку професійної галузі та потреби аудиторії, яка вивчає англійську мову. Іноді викладачі модифікують або додають до матеріалу те, що, на їхню думку, відсутнє в даному навчальному комплексі.

Проте, враховуючи той факт, що більшість навчальних посібників не були розроблені спеціально для нашого контексту (зокрема, для університетської аудиторії), сучасні викладачі повинні вміти створювати якісний дизайн своїх курсів самостійно.

Дизайн курсу має включати важливі складові, такі як управління ресурсами та освітня ефективність. У цьому випадку процес навчання стане простішим та приємнішим як для викладача, так і для студента. Розробник визначає тематичне наповнення курсу, рівень складності, послідовність тем і формат подачі (відео, презентаційні тексти), навчальні вправи та тести, тривалість курсу в цілому та окремих блоків. Він повинен розуміти особливості цільової аудиторії (людей, для яких призначено навчання), розбиратися у цілях цього навчання, оцінювати ресурси і, виходячи з цього, вибирати найбільш підходящі методики, формати та інструменти.

Викладач, який розробляє власний курс, обов'язково задасть питання: «Чи існують методичні рекомендації або процедури, якими необхідно керуватися при створенні нового курсу?» На це питання немає однозначної відповіді. З одного боку, існують моделі, рекомендації та основні принципи, які слід врахувати і які можуть допомогти викладачу зрозуміти конкретну ситуацію, мобілізувати ресурси та організувати прогрес. З іншого боку, основні принципи не пропонують універсального рецепту. Немає встановленої процедури, відповідно до якої можна гарантувати успішний курс, оскільки кожен викладач і ситуація кожного викладача унікальні. [4, с. 7–9].

Викладачі починають проектувати курс, керуючись певними пріоритетними цілями. Деякі орієнтуються на особливості цільової аудиторії (студентів), інші будуть визначати, що робити з необхідним матеріалом, треті почнуть формулювати цілі та завдання курсу. З чого викладач розпочне процес розробки курсу залежить від конкретної ситуації. Перед тим як розпочати діяти, необхідно зрозуміти вихідні дані, визначити проблеми та виявити, що повинно і може бути зроблено.

Оцінка потреб, формулювання цілей та завдань, розробка матеріалів, розробка плану оцінювання, організація курсу та концептуалізація змісту, описані Кейтлін Грейвс як основа процесу розробки курсу [1, с. 77].

Для ефективного навчання, правильної мотивації студентів та виправдання їх очікувань необхідно провести аналіз потреб студентів (Needs Analysis). Це один з найважливіших етапів розробки курсів. До роботи над плануванням та розробкою навчального курсу потрібно приступати лише після ретельного аналізу всієї інформації, отриманої в ході аналізу потреб навчання. Аналіз потреб включає два типи: усвідомлені та передбачувані або відчуті (Felt Needs). Перший тип визначають викладачі на підставі знань та досвіду експертів. Другий тип визначають студенти, і його не можна ігнорувати, оскільки в іншому випадку час та ресурси можуть бути витрачені марно. Крім того, дуже важливо залучити студентів у цей процес, що, об'єктивно, є невід'ємною частиною підвищення усвідомленості та самостійності навчального процесу.

Необхідно врахувати, що згадані два типи потреб можуть не збігатися, тому при розробці дійсно ефективного курсу необхідно враховувати інтереси обох сторін та знайти компроміс. На жаль, не існує стандартної моделі аналізу потреб навчання. Це постійний процес, який завершується лише після завершення курсу. Однак аналіз потреб (Needs analysis) є найкращим способом визначення основного фокусу майбутнього курсу.

Процес оцінки потреб (Needs Assessment) включає низку дій та рішень, які мають циклічний характер: вирішення, яку інформацію збирати та чому; збір інформації; інтерпретація інформації; дії та оцінка ефективності дії; прийняття рішення про подальшу або нову інформацію.

Перед тим як приступити безпосередньо до проектування курсу, потрібно визначити поточний рівень знань студентів, що починають проходження курсу, та цільовий рівень, який має бути досягнутий до кінця навчання. Розуміння відмінностей між цими двома рівнями приводить викладача до поетапної розробки курсу - складання навчального плану, методів, обмежень, стратегій навчання, пошуку матеріалів, тощо.

Процес створення навчального курсу складається з наступних етапів: проектування, детальна розробка, виробництво та/або підготовка до занять, апробація, експлуатація, модернізація. На етапі проектування проводиться аналіз, під час якого робляться перші нариси структури майбутнього курсу [2, с. 102]. Саме на цьому етапі розподіляються ресурси, визначаються цілі та завдання, вивчається цільова аудиторія. Далі дизайнери курсу переходять до більш детальної розробки його структури. На цьому етапі приймаються рішення щодо підбору та адаптації існуючих матеріалів, створюються нові матеріали, визначаються шляхи їх перевірки та оцінки. Підготовка до занять включає оформлення матеріалів, створення простору для дискусій, розробку інтелектуальних карт, підготовку тестових перевірочних завдань. Спочатку реалізується запуск курсу у тестовій групі, а потім в основних групах, відбувається виправлення

помилки і внесення необхідних корекцій та змін. Оцінювання ходу курсу проводиться на кожному етапі його створення.

Процес формування та розвитку мовної та мовленнєвої компетенцій при проходженні курсу повинен охоплювати всі основні аспекти мовлення, такі як читання, письмо, говоріння та аудіювання.

Кожна з цих навичок має розвиватися рівномірно і враховувати рівень вивчення мови учасників курсу. [3, с. 35–37]. Зважаючи на специфіку спеціальності «Страховання та Фінансова Безпека», компетенції, які студенти мають оволодіти під час проходження тренінгу «Ділова англійська мова для фінансистів», можуть бути більш конкретизовані:

Розуміння фінансової термінології та концепцій (володіння основними фінансовими термінами, такими як активи, пасиви, доходи, витрати, прибуток, збитки тощо; розуміння фінансових концепцій, таких як чистий дохід, капіталізація, амортизація, рівень ліквідності, рентабельність);

Комунікативні навички (здатність вести ділові переговори щодо умов страхування, фінансових угод, інвестиційних можливостей; навички усного та письмового спілкування з клієнтами, партнерами та колегами в професійному фінансовому середовищі; здатність представляти та аргументувати свої думки та позиції в різних бізнес-ситуаціях англійською мовою).

Аналітичні навички (розуміння фінансових звітів, аналіз їх структури, складових та інформаційного наповнення; вміння виконувати аналіз фінансових показників та інтерпретувати їх для прийняття управлінських рішень; оцінка ризиків та можливостей у фінансовій діяльності, включаючи оцінку фінансової стійкості та перспективності інвестиційних проектів).

Професійна етика та відповідальність (ознайомлення з етичними стандартами та нормами, що регулюють фінансову та страхову діяльність; розуміння відповідальності фінансових та страхових фахівців перед клієнтами, компанією та суспільством в цілому).

Ці компетенції стануть основою для успішного професійного розвитку студентів та їхньої ефективної діяльності в галузі фінансів та страхування. Розробка курсу з урахуванням цих компетенцій дозволить студентам здійснювати комунікацію та ведення бізнесу в англійськомовному середовищі з впевненістю та професіоналізмом.

Для тренінгу «Ділова іноземна мова для фінансистів» для освітньо-професійної програми «Страховання та фінансова безпека» було відведено 32 години (16 занять). Такі обмеження у часі накладають свої умови та визначають наповнення курсу та навчальні матеріали. Після проведення аналізу потреб у навчанні вибору основних тем для обговорення ми вирішили зосередитися на тих розділах, які визначені як пріоритетні фахівцями у галузі викладання таких дисциплін як «Страхове регулювання та нагляд», «Ринок фінансових послуг», «Система фінансової безпеки», «Фінансовий менеджмент страхової компанії», «Управління фінансовими ризиками». Ми включили лише концептуальні питання, що є критичними у сфері страхування та фінансового менеджменту:

Ризик та управління ризиками (вивчення термінології та понять, пов'язаних з ризиками та їх класифікацією; аналіз важливості міжнародних стандартів управління ризиками та їх вплив на фінансову безпеку компаній);

Фінансовий аналіз та оцінка страхових ризиків (вивчення термінології фінансового аналізу та ключових показників фінансового стану компаній; розгляд методів аналізу фінансової звітності страхових компаній та їхній вплив на процес страхування ризиків; дослідження зв'язку між фінансовим станом страхових компаній та їх здатністю виплачувати страхові виплати);

Міжнародні стандарти управління фінансами та страхуванням (огляд основних міжнародних стандартів управління фінансами та їхній вплив на діяльність страхових компаній; вивчення термінології, пов'язаної зі стандартами фінансової звітності та їхній імплементації в страховій сфері);

Фінансова стійкість та капіталізація страхових компаній (розгляд понять фінансової стійкості та капіталізації у контексті страхової діяльності; аналіз методів оцінки фінансової стійкості страхових компаній та їхній вплив на страхову безпеку; вивчення міжнародних стандартів та рекомендацій щодо капіталізації страхових компаній).

Матеріали для вивчення та обговорень включають публікації *Harvard Business Review*, *The Economist*, а також деякі завдання з підручників «Business Partner» (видавництво Pearson), «In Company 3.0. Corporate Finance» (видавництво Macmillan) та «In Company 3.0. Investment» (видавництво Macmillan). З набору soft skills ми обрали ділові презентації англійською мовою на основі посібника «Successful Presentations» (видавництво Oxford University Press) та підготовку та виступ із промовою на основі відео «Speak like a leader» (Саймон Ланкастер). Студенти готують презентації на актуальні для них теми та представляють їх перед одногрупниками. На кожному занятті особлива увага приділяється розв'язанню кейсів. Вміст кейсу студенти вивчають самостійно, а на занятті обговорюють у групах та приходять до оптимального рішення. Під час захисту звіту по тренінгу студенти представляють аналіз та розв'язання кейсу, який вони самостійно розробили. Таким чином, основними видами діяльності на нашому курсі є: читання та обговорення статей; підготовка інтелект-карт за темами, дискусія в малих групах, проведення презентацій; розробка кейсів; аналіз кейсів та їх розв'язання, укладання електронних листів, заявок.

Дизайн курсу – це система. Планування одного компоненту буде сприяти плануванню інших; зміни в одному компоненті вплинуть на всі інші. Якщо розробник курсу матиме чітке уявлення про курс і чітко сформулює його зміст, йому буде легше визначити цілі та завдання. У випадку зміни змісту курсу, цілі та завдання також повинні бути змінені, відображаючи зміни у контенті. Також потрібно переглянути матеріали та критерії оцінки. Проектування та підготовка навчальних курсів - це неперервний творчий процес, що вимагає від дизайнера своєчасного оновлення матеріалу з появою нової актуальної інформації.

Список використаних джерел

1. Graves K. Teachers as Course Developers. - Cambridge University Press, 2007. – 198 p.
2. Graves K. Designing Language Courses: a Guide for teachers. – Heinle & Heinle, 2019. – 365 p.
3. Frendo E. How to teach business English. - Pearson Longman, 2018. – 254 p.
4. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

Дибкова Л.

докторка педагогічних наук, професорка кафедри інформатики та системології
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

КОНВЕРГЕНЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

***Анотація.** Швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій спровокував трансформацію освітньої сфери. Підкреслено, що студенти повинні мати високий рівень англійської мови, щоб досягти успіху в цифровій економіці, яка стрімко розвивається. Закцентовано на необхідності створення умов для підвищення рівня володіння англійською мовою для викладачів та студентів.*

***Ключові слова:** мовна практика, англомовне програмне середовище, конкурентоздатність майбутніх фахівців.*

***Summary.** The rapid development of information and communication technologies provoked the transformation of the educational sphere. It is emphasized that students need to have a high level of English to succeed in the rapidly developing digital economy. Emphasis is placed on the need to create conditions for improving the level of English language proficiency for teachers and students.*

***Keywords:** language practice, English-language programming environment, competitiveness of future specialists.*

Постановка проблеми. На ефективність діяльності сучасних спеціалістів суттєво впливає ефективність використання інформаційних ресурсів, засобів програмних технологій, вміння розробляти професійну текстову та аналітичну інформацію, здійснювати складні розрахунки. Водночас відкритість світових інформаційних ресурсів у мережі Інтернет вимагає й високого рівня володіння іноземною (англійською) мовою. Доступність освітніх ресурсів, здатність брати активну участь у наукових дискусіях на форумах та конференціях, можливість аналізувати результати наукових дослідницьких праць видатних вчених можливо лише зі знанням іноземних мов.

Нині англійська мова стає надзвичайно важливою частиною освітньої системи, відкриває нові перспективи як для студентів, так і для викладачів. Тому існує реальна необхідність розширити частку англомовного начального середовища.

Аналіз останніх джерел чи публікацій. Англійська мова стає найбільш поширеною у світі. Наприклад, вона використовується у 54,2% Web-сайтів мережі Інтернет [1]. «Переваги відкритих освітніх ресурсів численні, їх визнають

як викладачі університетів, так і студенти, вони є невід’ємною частиною особистого та професійного життя викладачів і студентів університетів, сприймаються як належне і, що більш важливо, сприяють розвитку більш відкритого доступу до теоретичних і практичних знань» [2].

Як зазначено у звіті *EF English Proficiency Index* (EF EPI), англійська мова все частіше стає обов’язковою вимогою для роботи в усіх галузях промисловості із будь-яким рівнем стажу.

Розрив у навичках англійської між галузями з найвищим і найнижчим рівнем володіння англійською мовою скоротився на 20% з 2012 року, і більше немає реальної різниці в володінні англійською мовою між керівниками і персоналом [3, с. 4]. У рейтингу із 112 країн, де відбувалось дослідження у 2021 році, на першому місці – Нідерланди, Україна займає 40-у позицію.

Низький рівень володіння англійською мовою серед населення України відображено і у результатах опитування соціологічної служби Центру Разумкова від 26.07.23 (рис. 1.).



Рис. 1. Результати опитування населення України щодо володіння англійською мовою (2023 р.) [4].

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із показників конкурентоспроможності університету є кількість іноземних студентів, навчання яких відбувається, як правило, іноземною, частіше англійською мовою. Боротьба за талановиту молодь реалізується через різноманітні програми студентської мобільності, на підтримку яких країни витрачають досить значні кошти.

Водночас, необхідно зазначити, що залучення до навчання іноземних студентів – це не тільки посилення фінансового забезпечення університету, але й розширення взаємодії між країнами, збагачення культурних та ділових стосунків [5].

Якщо ми говоримо про вільне володіння іноземною мовою як обов’язковий компонент професійної підготовки висококонкурентного сучасного фахівця, необхідно змінювати й підхід до вивчення іншої мови.

Наприклад, можна запровадити окремі заняття або окремі навчальні дисципліни, які проводяться іноземною мовою. Методичні розробки, які отримує студент перед кожним заняттям, матеріали дистанційного курсу сприятимуть збагаченню лексики, закріплюють її використання протягом заняття. При цьому можливе часткове переключення на українську мову для кращого розуміння студентами суті питання, яке розглядається на занятті. Отже, студент розширює свої вміння та знання з навчальної дисципліни та одночасно удосконалює і рівень володіння іншою мовою.

Такий підхід дає змогу подолати «мовний бар'єр» у процесі використання іноземної мови. Володіння англійською мовою означає не стільки знання граматики й лексики, а й, головним чином, досвід і ефективне використання мовних навичок у професійному і особистому спілкуванні. Для отримання студентами такого досвіду у навчальній діяльності потрібно активно запроваджувати проведення практичних занять профільними кафедрами англійською мовою, забезпечити занурення в іноземну мову шляхом відкритих семінарів, дискусійних клубів тощо, теми яких були б цікавими для молоді.

Вважаємо, що доцільним було б організація вивчення навчальної дисципліни «Інформатика» в англійськомовному програмному середовищі. Усі студенти в тій чи іншій мірі вміють користуватися такими програмними додатками як MS Word, MS Excel, тому вивчення навчальних матеріалів з інформатики буде відбуватися у «дружньому» для них інтерфейсі. Також необхідно зазначити, що значна кількість сучасних підприємств використовує саме англійськомовні спеціалізовані програмні продукти. І використання студентами програм англійською мовою при вивченні інформатики значно збагачує їхню лексику.

Наведемо переваги від створення в університеті англійськомовного навчального середовища:

- міжкультурна комунікація між студентами різних країн;
- ефективна взаємодія між викладачами різних країн;
- запрошення викладачів із кращих університетів світу до співпраці;
- залучення до навчання кращих студентів із інших країн та ін.
- широке використання учасниками навчального процесу ресурсів відеохостингу каналу Youtube, що надає послуги розміщення відеоматеріалів, розроблених викладачами відповідно до навчальної програми;
- використання навчальних професійних фільмів англійською мовою;
- здійснення студентами самоконтролю успішності через відкриті онлайн-тести, багато з яких пояснюють помилки та надають додатковий граматичний матеріал;
- виконання пошуку потрібної інформації в іншомовних інформаційних джерелах тощо.

Висновки з проведеного дослідження. Динамічний розвиток нових мобільних та Інтернет-технологій, постійне оновлення фахово-зорієнтованого інформаційного масиву обумовлює необхідність забезпечити майбутніх фахівців не лише якісною базовою професійною освітою, а й високим рівнем володіння англійською мовою. Також є доцільним доцільне вивчення навчальних дисциплін, таких як «Інформатика», у відповідному англійськомовному програмному інтерфейсі.

Список використаних джерел

1. <https://www.nngroup.com/articles/new-AI-users-onboarding/>
2. MALYKHIN O., ARISTOVA N., DYBKOVA L. (2019) Developing Future English Teachers' Overall Communicative Language Ability: Open Educational Resources Usage. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, [S.l.], v. 11, p. 134–155. doi:<http://dx.doi.org/10.18662/rrem/182>.
3. <https://nonews.co/wp-content/uploads/2022/06/efepi2021.pdf>.
4. Результати опитування соціологічної служби Центру Разумкова від 26.07.23 <https://interfax.com.ua/news/press-conference/925184.html>.
5. Дибкова Л.М. Підвищення міжнародної конкурентоспроможності університетів у цифровому суспільстві /Л. М. Дибкова //Стратегія економічного розвитку України: зб. наук. пр. – К.: КНЕУ, 2019. – № 45 – С. 135–150.

Капустіна О.В.

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

Сініцина Н.М.

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

ACADEMIC COMPETITIONS ARE ONE OF THE WAYS OF STUDENTS' GAINING SOFT SKILLS

***Анотація.** Автори статті акцентують увагу на важливості академічних конкурсів з точки зору набуття компетентностей, необхідних у 21 столітті. Добре організований академічний конкурс є цінним інструментом для сприяння не лише дослідницькій діяльності, але й творчим здібностям і розвитку навичок, необхідних для успіху в сучасному світі. Автори досліджують взаємозв'язок між типами змагань і видами навичок м'якого спілкування, які можна отримати завдяки участі в них.*

***Ключові слова:** академічна конкуренція, м'які навички, компетентність, наукові роботи.*

***Summary.** The authors of this paper focus on the importance of academic competitions in terms of acquiring competencies required in the 21st century. A well-organized academic competition is a valuable tool for promoting not only research activities, but also creative abilities, and developing skills that are essential for success in today's world. The authors examine the correlation between types of competitions and types of soft skills that may be gained through participation in them.*

***Keywords:** academic competition, soft skills, competency, research papers.*

We can hardly overestimate the importance and role of academic competitions as they are an integral component of university education that encourage participants to get deeper insights into their chosen field of study and help assess participants' knowledge, skills, and abilities in specific academic subjects and other areas of knowledge. According to some experts, the concept of academic competitions can be considered as a tool for identifying talented and creative students, promoting academic excellence, monitoring their academic progress and studying activities.[1] These competitions often involve challenging tests, projects, presentations, and debate competitions, Olympiads that require participants to showcase not only their knowledge and understanding of the subject but also their communication skills within a particular academic field.

They are designed to teach talented students, among other things, how to handle the pressures of real-life challenges. As we have already mentioned, there are a lot of popular types of academic competitions in various fields of studies that students can take part in, each type offers unique opportunities, challenges, and rewards, contributing to students' academic and personal development, and all of them are united by the common goal to enhance students' employment opportunities and prepare them for their future careers.

Not all students understand the role and importance of academic competitions, so one of the educators' tasks is to motivate and encourage students to take part in competitions, explaining their advantages and benefits. One cannot deny the essential role played by educators and competition organizers in this educational paradigm, who take on not only roles of instructors but also coaches and mentors, offering encouragement and moral support that, no doubt, have a positive impact on students. Participating in academic competitions offers several benefits and advantages for students. As Green and McGil (2011) state, they help students improve their innovation ability, learning ability, practice ability, and cooperation ability. They also provide practical situations where students can develop communication, leadership, critical thinking, and problem-solving skills. Students who engage in academic competitions, including extracurricular activities, have an advantage when it comes to entry-level employment or shifting into new occupations that may emerge.[2]

Generally speaking, academic competitions provide students with opportunities to enhance their skills, extend the borders of knowledge, providing an education that goes beyond textbooks and lectures. From the practical point of view, through academic competitions, students gain hands-on experience and become more competitive in the job market. Research conducted by Harvard University, the Carnegie Foundation, and Stanford Research Center has all concluded that 85% of job success comes from having well-developed soft and people skills, and only 15% of job success comes from technical skills and knowledge (hard skills).[2]

Considering the importance of students' acquiring soft skills through academic competitions and sharing their experience, Charles Debelak and his colleagues describe their vision of the competitions, suggesting the coined phrase «high-quality competition» which envisages identifying those competitions that offer a complete

program for learning and growing in specific areas of study; another coined phrase «soft competition» envisages the potential negative effects of the competition while appreciating the benefits and considering them as springboards for growth; and finally «intellectual ceilings» which are to be removed due to the participation. [3].

Analyzing the research literature and the practices of some high education institutions, we can focus on the list of key benefits of academic competitions:

- *Expansion of Academic and Scientific Knowledge*: Participation in academic competitions provides the students with opportunities to expand the boundaries of their knowledge beyond the curriculum.

- *Practical Application of Theoretical Knowledge*: Acquiring theoretical knowledge needs practical application; otherwise, it will be useless; through contests students can bridge the gap between theoretical knowledge and practical application.

- *Professional, Interpersonal, and Economic Understanding*: Students become involved in the nuances of professional behavior, teamwork, and the economic implications of their field of study.

- *Identification of Strengths and Weaknesses*: Competing individually or in groups against peers gives students a possibility to assess their capabilities and the level of competence in a chosen field, to strengthen their intention of improving in terms of personal and academic growth.

- *Development of Teamwork Skills*: Many competitions involve group challenges, teaching students how to acquire such skills as conflict management, active listening, respect for teammates.

- *Building Confidence and Self-Esteem*: Participating in competitions, students accumulate experience of taking the risk, moving outside their comfort zone, and as a result, they become more resilient to failures, gaining more confidence in their ability.

- *Encouraging Innovation and Creativity*: Academic competitions provide students with a perfect ground for innovative and creative thinking, encourage them to find alternative and unique solutions to complex problems, ensuring an effective way to generate new ideas and stimulate creativity.

- *Preparing for Future Academic Endeavors*: Academic competitions prepare students for the future, nurturing and fostering a broad range of skills: critical thinking, communication, time management, etc.

As we can see, academic competitions provide the students with opportunities to showcase their knowledge in a particular academic subject alongside gaining needed soft skills. In order to obtain a desired outcome, academic competitions should be well-prepared, properly conducted, and organized with a follow-up plan. The academic competition design embraces several phases (a planning phase, a launching phase, and a post-competition phase), each of them requires special attention to provide complete understanding of the complexity level, requirements, assessment, and know-how needed for their organization.

One of the most important aspects of the competition design is to define what skills and competencies are to be developed, taking into consideration the type of the contest. Students would benefit from clarification of what competencies enhance performance and how best to develop them.

According to the OECD's DeSeCo Project, the list of the most required competencies of the 21st century on the labor market may be grouped into five broad categories: analytic skills, interpersonal skills, ability to execute, information processing, and capacity for change/learning.

From a purely economic viewpoint, competencies of individuals are seen as important because they contribute to: boosting productivity and market competitiveness; minimizing unemployment through developing an adaptive and qualified labor force; and creating an environment for innovation in a world dominated by global competition [4].

Taking into account the purpose of the study, we would like to offer the correlation between academic competitions and competencies acquired through them. Here are some examples of types of academic competitions, each of them pursues certain goals and brings about expected outcomes.

Olympiads – give a fair chance to students to exhibit their skills and competence, assess their power of reasoning, aptitude knowledge, and understanding regarding the core subject.

Acquired skills: critical thinking, problem-solving, creativity, effective communication.

Competitions of research papers – stimulate students' research activities, test innovative ideas, and showcase their groundbreaking ideas.

Acquired skills: research skills, academic writing skills, logical thinking.

Student Presentation Competitions – offer uninterrupted speaking practice and the possibility to gain confidence in public speaking, using visual aids, experience in engaging with the audience, and addressing their queries and feedback.

Acquired skills: communication skills, public speaking skills, time management skills.

This list of competitions can be prolonged, but it will be the subject of our further study.

Thus, highlighting the importance of academic competitions, we may conclude that they make a significant contribution to boosting research excellence, opportunities to develop communication tools to get the research noticed, to deepen knowledge, to enhance understanding, appreciation, and interest around research, keeping students motivated and engaged.

Having examined some types of academic competitions, we could confidently claim that by participating, students gain useful skills that are essential for their future academic and professional careers, preparing them for challenges that may arise.

References

1. Prochnow Kayla Academic Competitions Help Student's Gain the Soft-Skills Needed for Success. – Institute of Competition Sciences, 2018.
2. Green, McGil. The state of the industry. – Report American Society of Training and Development, 2011.
3. Debelak Charles. The role of academic competitions. – 2023.
4. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. – DeSeCo, 2016.
5. Unser Michelle Where STEM Skills and Soft Skills Meet. – STEM Outreach Lead, Caterpillar Inc., 24.10.2016.
6. Kircher Volkmar. EURECA-PRO: The European University on Responsible Consumption and Production. – 2020.
7. Suci M.C., Lacatus M.L. Soft Skills and Economic Education. – Polish Journal of Management Studies, Vol.10, No.1, pp.161-167, 2016.
8. Schulz, Bernd. The Importance of Soft Skills, Education beyond Academic Knowledge. – *Journal of Language & Communication*, 2 (1), 2008.
9. Skills to Pay the Bills: Mastering Soft Skills for Workplace Success. – ODEP, <http://www.dol.gov/odep/topics/youth/softskills/SoftSkills.pdf>, 2013.

Капуш А.В.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Кудінов В.А.

викладач кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ТИПОВІ ПОМИЛКИ ПРИ НАПИСАННІ НАУКОВИХ ТЕКСТІВ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОПЕРЕДЖЕННЯ

У часи глобалізаційних процесів та академічної мобільності в освіті написання наукових текстів є невід'ємним елементом формування професійної компетенції студентів. Науковий текст слугує поширенню та отриманню нових знань і, як правило, є початком непрямого комунікативного процесу: автор формулює свої знання у вигляді тексту, який повинен бути «розшифрований» читачами. На відміну від усної комунікації читачі не мають можливості відразу поставити автору уточнююче запитання, щоб виключити непорозуміння, чи зробити зауваження. Тому до наукового тексту висувається низка вимог – на рівні тексту (структура, логічність викладу), на граматичному (розповідь від першої особи множини) та на лексичному рівні (напр., фахова термінологія, відсутність метафор), дотримання яких дозволяє забезпечити адекватне сприйняття інформації читачем та досягнення задуму автора. Пропонуємо огляд типових лексичних та граматичних помилок, яких часто припускаються при написанні наукових текстів та на які потрібно звернути увагу при навчанні писемного мовлення німецькою мовою.

Слова-наповнювачі, які часто вживаються у розмовній мові і можуть легко проникати у письмові тексти, напр.: *natürlich, wahrscheinlich, wirklich, eigentlich, vielleicht, irgendwie, ziemlich*. Ці та подібні слова використовуються для підкреслення відносності висловлювання і є недоречними у науковому тексті, де повинні викладатися тільки однозначні, доведені факти.

Речення-наповнювачі, які є не власне твердженням, а лише підготовкою до нього, напр., *Hier stellt sich nun eine entscheidende Frage. Wir kommen nun zu einem wichtigen Punkt*. Такі речення можуть бути видалені з тексту без будь-яких смислових втрат і замінені на речення з конкретними фактами та аргументацією.

Перебільшення, які завжди містять імпліцитну суб'єктивну оцінку. Напр., *eine wahnsinnig lange Zeit, ein sagenhaft kostspieliges Event, ein unwahrscheinlich großer Aufwand, eine wohl verdiente Strafe* тощо. У наукових текстах будь-яка оцінка повинна бути обґрунтованою, потрібно уникати перебільшень чи применшень, тому, наприклад, майже завжди достатньо буде використати звичайну форму прикметника замість його форм у вищому та найвищому ступені. Вирази *leider* та *zum Glück* також варто використовувати тільки у випадку, коли можливе обґрунтування вираженої ними оцінки. Обережно потрібно вживати формулювання *nie, immer, in jedem Fall, vollkommen, alle, sämtlich, einzig, keine*, оскільки вони абсолютизують висловлювання, істинність яких не завжди можна довести.

Прикметники є важливою частиною наукових текстів, але тільки за умови, що вони виконують функцію характеристики (напр., *zirkadiane Rhythmen, kontaminierte Lösung, niedermolekulare Stoffe*), уточнення та диференціації, напр., *alte/neue Bundesländer, kapillares/venöses Blut*. Прикметники ж на кшталт *gewaltige* (Veränderungen), *empörende* (Maßnahmen), *haarsträubende* (Entwicklungen) є недоречними у науковому тексті. Типовою помилкою є також неправильне підпорядкування прикметників перед складними іменниками, яке призводить до спотворення змісту, напр., *eine gentechnisch veränderte Tabakpflanzenzüchtung* замість *die Züchtung gentechnisch veränderter Tabakpflanzen*), *die hochsensible Datenermittlung* замість *die Ermittlung hochsensibler Daten* [1, с. 65; 2, с. 61–72].

Подвоєння (плеоназми) є феноменом розмовної мови, якого також потрібно уникати при написанні наукових текстів, напр., *das letzte Ultimatum, neu renoviert, wieder zurückgewinnen, wieder zurückschicken* тощо. Водночас повтори у наукових текстах є виправданими, якщо мова іде про фахову термінологію. Багаторазове цілеспрямоване використання одного і того самого терміну є необхідним для логічного та послідовного викладення матеріалу та його адекватного сприйняття читачем, вживання ж синонімів може цьому тільки зашкодити [1, с. 67].

До типових помилок при написанні наукових текстів належать різні види **порушення узгодження**. Так, в іменника та дієслова у реченні повинно співпадати число, напр.: *Der Pluralismus von Werten in der Gesellschaft und die Differenzierung der Werthaltungen sind (nicht: ist) in den letzten Jahren ständig gestiegen. Hier wären detaillierte Untersuchungen zu führen, deren Nutzen für die*

Endverbraucher bereits skizziert wurde (nicht: wurden). Рід іменника повинен бути коректно відображений у пов'язаних з ним словах, напр., присвійних та відносних займенниках: *Die Familie darf ihren* (nicht: seinen) *Bezug zueinander nicht verlieren*. У реченнях, які починаються не з підмета, потрібно особливо звертати увагу на правильний відмінок, напр., *Einen* (nicht: ein) *Einstieg in das Thema bildet der Aufriss bisheriger Fehlentwicklungen*. Помилку у вживанні відмінка трапляються і у підрядних означальних реченнях, напр.: *Die genannten Merkmale dienen uns im Folgenden als Kriterien, mit denen* (nicht: mit dem) *der Warentransport beschrieben werden soll*. Досить часто неправильно вживається апозиція (прикладка), особливо коли іменник та апозиція стоять у реченні не в однаковому числі (однині чи множині), напр.: *Sie legen großen Wert auf überkommene Bräuche wie den Festumzug der Schützenvereine* (nicht: der Festumzug) [1, с. 69].

Неправильний **подвійний родовий відмінок** (der doppelte Genitiv) зустрічається при вживанні власних назв, напр.: *die Ansichten Fausts Gegenspielers* замість *die Ansichten von Fausts Gegenspieler*, *der Verhandlungsstil Bushs Beraters* замість *der Verhandlungsstil von Bushs Berater*. Під впливом англійської мови все частіше неправильно вживається **апостроф** при утворенні форми родового відмінка та форми множини, напр.: *Sebastian's Vortrag* замість *Sebastians Vortrag*, *PC's* замість *PCs*.

Список використаних джерел

1. Esselborn-Krumbiegel H. Richtig wissenschaftlich schreiben. – Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2012. – 168 S.
2. Fasel Chr. Gute Texte in 8 Schritten. Verständlich, lebendig und überzeugend schreiben. – Berlin: Dudenverlag, 2017. – 128 S.

Кузнецова О.О.

кандидат філософських наук, доцент 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

Марищук О.Ю.

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

СТРАТЕГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Анотація. Професійна успішність сучасного педагога вищого навчального закладу – це комплексне поняття, яке охоплює низку ключових компонентів: фундаментальні знання у відповідній галузі, методичну майстерність, комунікативні навички, особистісні якості, прагнення до постійного професійного зростання, а також уміння застосовувати інноваційні підходи до навчання та оцінювання.

Summary. The professional success of a modern teacher of a higher education institution is a complex concept that includes a number of key components: fundamental knowledge in the relevant field, methodological skills, communication skills, personal qualities, a desire for continuous professional growth, as well as the ability to apply innovative approaches to learning and assessment.

Професійна успішність сучасного педагога вищого навчального закладу залежить від низки важливих чинників, які визначають його ефективність та результативність у роботі зі студентами. Серед ключових складових цієї успішності варто виділити фахові знання, методичну майстерність, комунікативні навички, особистісні якості, здатність до безперервного професійного розвитку, а також уміння застосовувати інноваційні підходи до навчання та оцінювання.

Насамперед, викладач повинен мати ґрунтовні знання у своїй предметній галузі, розуміти теоретичні основи, актуальні досягнення та тенденції розвитку відповідної сфери. Водночас, він має володіти відповідними компетентностями, необхідними для якісного викладання та ефективної передачі знань студентам. Це передбачає вміння використовувати різноманітні методики, обирати найбільш доцільні з них відповідно до потреб аудиторії, розробляти цікаві та змістовні навчальні матеріали.

Важливою складовою професійної успішності є здатність педагога застосовувати інноваційні технології та інтерактивні методи навчання. Використання мультимедійних інструментів, проєктних завдань, кейс-стаді, ділових ігор та інших сучасних форм роботи дозволяє зробити навчальний процес більш захопливим, наближеним до реальних ситуацій та сприяє формуванню відповідних компетентностей у студентів. [1]

Водночас, ефективний викладач повинен мати розвинені комунікативні навички, вміти створювати атмосферу довіри та взаєморозуміння зі студентами. Це передбачає вміння чітко та зрозуміло викладати матеріал, активно слухати, мотивувати та залучати аудиторію до навчального процесу. [2] Крім того, важливими є такі особистісні якості, як терпіння, доброзичливість, неупередженість, справедливість, емпатія та повага до студентів.

Не менш важливим аспектом професійної успішності викладача є здатність до постійного професійного розвитку. Це включає в себе регулярне оновлення знань, вивчення новітніх методик викладання, участь у семінарах, тренінгах та конференціях, обмін досвідом з колегами. Лише за умови безперервного вдосконалення педагог зможе забезпечити високу якість освітніх послуг та підготувати конкурентоспроможних фахівців. [3]

Окремої уваги заслуговують інноваційні підходи до оцінювання, які все частіше застосовуються у вищих навчальних закладах. Традиційні форми контролю знань, такі як письмові іспити чи тестування, не завжди дозволяють повною мірою оцінити рівень сформованості компетентностей студентів. Тому викладачі звертаються до альтернативних методів оцінювання, таких як портфоліо, захист проєктів, участь у дискусіях та презентаціях. Такий підхід дозволяє не лише перевірити рівень засвоєння теоретичного матеріалу, а й

оцінити здатність студентів до критичного мислення, аналізу інформації, вирішення проблемних ситуацій та практичного застосування отриманих знань.

Висновки та загальна характеристика полягають у тому, що професійна успішність сучасного педагога вищого навчального закладу – це комплексне поняття, яке охоплює низку ключових компонентів: фундаментальні знання у відповідній галузі, методичну майстерність, комунікативні навички, особистісні якості, прагнення до постійного професійного зростання, а також уміння застосовувати інноваційні підходи до навчання та оцінювання. [1] Лише за умови поєднання всіх цих складових викладач зможе забезпечити високу якість освітнього процесу, сформувати у студентів необхідні компетентності та підготувати висококваліфікованих фахівців, здатних відповідати вимогам сучасного ринку праці.

Список використаних джерел

1. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Наук.-метод. Посібн. - К: А.С.К. 2003. – 250 с.
2. Кузьмінський А. Педагогічна майстерність викладача вищої школи та її вплив на якість навчання. // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку, 2010. – 192 с.
3. Романовський О,Г. Педагогіка успіху і її сутність та основні напрями вивчення. // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – №2. – С. 3–8.

Маркова О.В.

*старший викладач 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*

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ОСНОВНИХ СТРАТЕГІЙ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ -ЕКОНОМІСТАМ В СКЛАДНИХ ОБСТАВИНАХ ПЕРІОДУ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ

Анотація. В статті обґрунтовується доцільність використання основних стратегій викладання англійської мови в складних обставинах студентам-економістам в період воєнного стану в Україні. Увага приділяється створенню позитивної атмосфери на заняттях, організації безпечного та комфортного простору для навчання, розширення можливостей студентів у вивченні іноземної мови.

Ключові слова: складні обставини, позитивна модель спілкування, створення позитивної атмосфери на заняттях, сприятливе освітнє середовище, безпечний простір для навчання, технологія скафолдингу, суб'єкт навчальної діяльності.

Summary. The article proves the feasibility of using key strategies of teaching English in challenging circumstances for students of higher education institutions in war period in Ukraine. Attention is given to creating a positive classroom environment, organisation of a safe and comfort classroom for learning, empowering students to learn foreign languages.

Key words: challenging circumstances, using positive language, creating a positive classroom environment, a language-friendly space, a safe classroom for learning, scaffolding technique, a participator of teaching process.

Постановка проблеми та її актуальність. В Україні 2022 рік має чіткий поділ – до 24 лютого і після – день, коли Росія розпочала повномасштабний наступ. І цей день став вирішальним для нас, українців. Після цієї дати вже неможливо повернутись до минулого життя. В умовах воєнного стану всі сфери життя суспільства і галузь освіти в тому числі, зазнали значних змін. Та попри всі складнощі важливо продовжувати навчальний процес як в школах, так і в закладах вищої освіти. При організації освітнього процесу в складних умовах, варто враховувати декілька моментів. Насамперед, нас цікавить навчання іноземної мови в ускладнених умовах освітнього процесу.

Навчальний процес повинен бути безпечним та комфортним і для здобувачів вищої освіти і для викладачів. Умови, в яких відбувається процес навчання, також змінилися. Через безпекову ситуацію студенти та викладачі можуть перебувати за кордоном, в іншому регіоні України, чи просто залишатися за місцем свого постійного проживання. Потрібно врахувати і технічні можливості учасників навчального процесу: не всі студенти мають доступ до комп'ютерів, інколи відсутній відео-зв'язок, досить часто неякісний інтернет-зв'язок. Відключення світла, повітряні тривоги, бомбардування – це реалії нашого життя. [1, с.68].

Відомі університети світу та знані видавництва навчальної літератури пропонують нашим викладачам широку методичну підтримку у викладанні англійської мови в складних умовах.

Так Кембриджський університет окрім спеціальних тренінгів, семінарів і вебінарів надав безоплатний доступ до книги Кріса Совтона «Викладання в складних обставинах» (Teaching in Challenging Circumstances). У березні 2022 відбулася онлайн зустріч із автором книги, яку організувало представництво Cambridge University Press. Кріс Совтон підготував для викладачів англійської мови серію порад для занять в період надзвичайного стану. Він поділився досвідом роботи, який мав з часів конфліктів в Нігерії, Непалі, Палестині, Сомалі. Останні 15 років він пише підручники саме для Cambridge University Press. До цієї онлайн зустрічі також запросили Скотта Торнбері, автора книг з граматики та методики викладання англійської мови та редактора книги «Викладання в складних обставинах» [2].

У своїй книзі Кріс Совтон пише про основні *10 стратегій викладання англійської мови в складних обставинах* (10 Key Strategies for Teaching in Challenging Circumstances). Важливо ознайомитися із цими стратегіями і розглянути ті, які найбільш ефективні до використання у зв'язку з триваючим режимом воєнного стану в Україні.

Мета даної статті – обґрунтувати доцільність використання основних стратегій викладання англійської мови в складних обставинах студентам-економістам в період воєнного стану в Україні.

Виклад основного матеріалу. У своїй роботі Кріс Совтон описує такі основні стратегії викладання англійської мови в ускладнених умовах освітнього процесу:

1. Позитивна модель спілкування викладача зі студентами (Use positive language).

2. Створення позитивної атмосфери на заняттях з іноземної мови (Create a positive classroom environment).

3. Використання технології кооперативного навчання – парна робота, робота в малих групах (Do whole class tasks).

4. Використання технології співпраці для досягнення мети. Співавторство як важливий елемент співпраці (Collaborate and collaborative writing).

5. Робота із підручниками та посібниками (Challenge the Textbooks).

6. Поєднання навчання із суспільним життям громад (Link learning to community and outside world).

7. Розширення можливостей студентів у вивченні іноземної мови (Empower students).

8. Створення надійних систем зберігання навчальних та методичних матеріалів (Create good storage systems).

9. Вміння викладача подбати про себе (Look after yourself).

10. Вміння залишатися людиною у будь-яких ситуаціях (Be human).

У зв'язку з триваючим режимом воєнного стану, підготовка здобувачів вищої освіти усіх форм та рівнів здійснюється у дистанційному режимі або у змішаному форматі, якщо безпекова ситуація дозволяє це зробити. Організувати освітній процес у дистанційному режимі можна з використанням синхронної чи асинхронної моделі освітньої взаємодії [3].

Застосовуються платформи дистанційного навчання, які дозволяють створювати й розміщувати навчальні матеріали, більш ефективно контролювати знання студентів та керувати навчальним процесом загалом.

У Київському національному економічному університеті (КНЕУ), на кафедрі іноземних мов і міжкультурної комунікації, факультет міжнародної економіки і менеджменту, викладачі користуються такими платформами як Zoom, Google Meet, Microsoft Teams. Для асинхронної моделі активно застосовуємо систему управління навчанням MOODLE.

Згідно наказу від 23 серпня 2023 «Про організацію освітнього процесу в 1 семестрі 2023/2024 навчального року за умов воєнного стану», прийнято рішення для здобувачів очної (денної) форми навчання усіх курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти проводити семінарські, практичні та лабораторні роботи очно (в аудиторіях Університету). А лекції проводити в онлайн-режимі [4].

Розглянемо деякі стратегії викладання англійської мови в складних обставинах, які вважаємо найкраще підійдуть для дистанційного навчання студентів-економістів.

1. *Позитивна модель спілкування викладача зі студентами (Use positive language)*. Крім Совтон вважає, що довірливі стосунки між студентами та викладачем сприяють гарним результатам в опануванні іноземною мовою. А саме позитивна модель спілкування зі студентами на заняттях і є одним із способів, за допомогою якого можна ефективно зміцнити довіру.

Позитивна спрямованість мовлення викладача, його вміння володіти технікою мовлення (голос, темп, інтонація, дикція) сприяє залученню студентів до активної роботи на заняттях при вивченні іноземної мови. Позитивне мовлення викладача має заохочувати учнів до вибору позитивної поведінки та демонструвати віру викладачів у їх правильний вибір. [5]. Наведемо два приклади:

1) **Everyone, stop talking now. Sit down!** (teacher claps hands and looks angry).

Припиніть говорити зараз же! Сідайте! (викладач сердито плескає в долоні).

2) **We'll begin once everyone is seated and quiet.** (teacher silently waits with a positive expression on her face and looks expectantly at students). Ми почнемо, коли всі сядуть і припинять говорити. (вчитель мовчки чекає з позитивним виразом обличчя та вичікувально дивиться на учнів).

Перший приклад – це приклад негативного мовлення викладача (negative/deficiency focus). Другий приклад – це приклад позитивного мовлення викладача (positive/constructive focus).

Вміння перефразувати вислів із негативною конотацією на більш позитивну – одне із важливих завдань педагога. [6]. Наприклад:

negative focus

Come here!

Stop doing that!

You are working too slowly. Hurry up.

positive focus

John, please, come here

Why are you doing that?

Everyone is working carefully, but we only have 5 minutes left to finish.

Problem

Impatient

Challenge

Excited, enthusiastic, eager

Коли потрібно виправити чи похвалити студента краще зосередитися на конкретній поведінці або прикладах.

No: Everyone, calm down ... behave.

Yes: Everyone, please return to your seats, sit quietly, and put aside your mobile phones.

No: Jenny, I like the way you are behaving.

Yes: Jenny, thank you for waiting for your turn to speak. You are being too patient.

Вміння володіти **технікою мовлення** (тон, інтонація, темп) та **мовою тіла** (погляд, вираз обличчя, жести, поза) - також важливий аспект позитивного спілкування. Спокійний, дружній, професійний тон голосу, який відповідає віку наших студентів (молода аудиторія) та відкрита мова тіла мають продукувати позитивний настрій (positivity) у спілкуванні викладач – студент.

2. *Створення позитивної атмосфери на заняттях з іноземної мови (Create a positive classroom environment).*

Роль викладача на занятті з іноземної мови полягає в тому, щоб створити в аудиторії позитивний психологічний клімат, сприяти оптимальному засвоєнню студентами мовного матеріалу, звертати увагу на їх психоемоційний стан. Як створити позитивний клімат на заняттях з іноземної мови в умовах воєнного стану? Окрім вміння спілкуватися зі здобувачами освіти, важливо створити «безпечний клас» (a safe classroom) – створення безпечного простору для навчання. Існує тісний зв'язок між тим, наскільки безпечно почуваються наші студенти та їх результатами навчання.

В нашому університеті (КНЕУ) існують укриття, куди викладач може спуститися разом зі своєю групою у разі оголошення повітряної тривоги. Всі учасники освітнього процесу ознайомлені про порядок дій у разі оголошення сигналу «Повітряна тривога».

Важливим завданням викладача є не лише створення позитивного психологічного клімату, а й створення умов ситуації успіху на занятті. Умови створення ситуації успіху на занятті: атмосфера доброзичливості впродовж усього заняття (прийом «емоційне погладжування»); висока мотивація пропонуванних дій; «авансування» успішного результату (прийом «персональної винятковості»); прихована допомога (натяк, вказівка, побажання); нетривалий експресивний вплив — педагогічне навіювання, зібране в яскравий фокус («До справи! Розпочинаймо!»); педагогічна підтримка в процесі виконання роботи (короткі репліки або мімічні жести); оцінювання: оцінку не визначають загалом, не подають «згори», вона розставляє акценти на деталях виконаної роботи. [7, с. 482–483].

При створенні ситуації успіху слід звернути увагу, що реалізуючи ситуацію успіху на занятті, викладач допомагає студенту стати не об'єктом, а суб'єктом навчальної діяльності. Ми робимо навчання орієнтованим на студента (student-focused).

3) *Розширення можливостей студентів у вивченні іноземної мови (Empower students).*

Щоб допомогти нашим студентам стати суб'єктами навчальної діяльності, важливо створити таке освітнє середовище, яке сприятиме не лише вивченню іноземної мови (a language-friendly space), але й розширить можливості використання іноземної мови здобувачами освіти (empowering).

При організації освітнього процесу в складних умовах, доцільно користуватися технологією скаффолдингу (scaffolding) або методом підтримуючої дії зі сторони викладача. Це такий *інтерактивний підхід* до

вивчення іноземної мови, коли студенти завдяки підтримці викладача (надання підказок, опор, додаткових вказівок, використання символів, малюнків, демонстрація виконання завдань, тощо) мають можливість досягти певного результату у вивченні матеріалу, який їм було б важко опанувати самотужки. [8, с. 68].

Створюючи сприятливе освітнє середовище, потрібно згадати білінгвальний (двомовний) метод вивчення іноземної мови. [5, с. 53–56]. Крім Совтон нагадує такі випадки використання рідної мови студентів на заняттях з іноземної:

- при тлумаченні значення незнайомих слів та виразів;
- при поясненні складних понять; – для пояснення граматичного матеріалу (особливо на 1 та 2 курсі вивчення іноземної мови);
- для інструкції до складних граматичних завдань;
- для контролю розуміння значень граматичних структур та лексичних одиниць;
- для формування мовної картини світу наших студентів.

Використання рідної мови у процесі вивчення іноземної, дозволяє локалізувати та індивідуалізувати приклади, якими користуються при вивченні матеріалу. Це також допомагає викладачеві трохи «пожвавити» мовну практику, спираючись на знайомий гумористичний контент, що викликає позитивні емоції у студентів у процесі навчання. [9, с.94–95].

Висновки. Отже, в умовах воєнного стану важливим є не лише вміння викладача створити позитивний психологічний клімат, що сприяє створенню ситуації успіху на занятті, а й організувати безпечний простір для навчання на заняттях з іноземної мови. Заняття можуть проводитися в синхронному та асинхронному режимах. Використання сучасних технологій та освітніх платформ допомагають гармонійно поєднувати традиційні та інноваційні методи навчання іноземних мов. Все це допомагає нашим студентам стати суб'єктами навчальної діяльності та розширює їх можливості спілкуватися іноземними мовами.

Список використаних джерел

1. Васильєва М.П. Особливості навчання англійської мови в умовах воєнного стану. \ М.П. Васильєва // [Електронний ресурс]: 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. 68–70. – Режим доступу: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/37782/Petko_2022.pdf?sequence=1.

2. Chris Sowton. 10 Key Strategies for Teaching in Challenging Circumstances. – Режим доступу:

https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Chris_Sowton_challenging_circumstances.pdf.

3. Про організацію освітнього процесу у 2-му семестрі 2022/2023 навчального року за умов дії правового режиму воєнного стану. / КНЕУ Наказ від 30.01.2023 р. № 33// [Електронний ресурс]: – Режим доступу: https://kneu.edu.ua/userfiles/osobl_obstav/Nakaz_30_01_2023_E28496_33_OsvD196tnD196j_proces_2_sem_22-23_distancD196jno.pdf.

4. Про організацію освітнього процесу в I семестрі 2023/2024 навчального року за умов воєнного стану. / КНЕУ Наказ від 23.08.2023 р. № 428 // [Електронний ресурс]: – Режим доступу: https://kneu.edu.ua/userfiles/osobl_obstav/Nakaz_E28496428_vD196d_23_08_2023_pro_org_osvD196t_procesu_u_1_semestrD196.pdf.

5. Chris Sowton, Scott Thornburry. Teaching in Challenging Circumstances. / Cambridge University Press, 2021. – С. 232. – Режим доступу: <https://nus.org.au/wp-content/uploads/2022/03/Teaching-in-Challenging-Circumstances.pdf>.

6. Positive Language in the EFL Classroom. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/topic_4_positive_language_final.pdf.

7. Маркова О.В., Шматок Т.Г. Створення ситуації успіху при вивченні іноземної мови студентами-юристами як запорука гуманізації педагогічного процесу. / О.

В. Маркова, Т.Г. Шматок // Лінгвокультурний дискурс у парадигмі професійної освіти: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 5 берез. 2015 р. / М-во освіти і науки України, ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т імені Вадима Гетьмана»; – Київ: КНЕУ, 2015. – С. 478–487.

8. Лисицька О.П. Скаффолдинг у викладанні англійської мови та інтернет для викладачів / О.П. Лисицька // Іноземні мови у вищій освіті: лінгвістичні, психологопедагогічні та методичні перспективи: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. з міжнар. участю, Харків, 20 лют. 2019 р. – Харків, 2019. – С. 67–71.

9. Pawel Sheffler, Wolfgang Butzkamm. Pattern practice revisited: From syntax to sense and positive emotions / Sheffler P., Butzkamm W. // Neofilolog Journal. Affective factors in foreign language learning and teaching. – 2019

Наливайко М.Я.

*кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та славістики
Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка*

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДІАЛЕКТОЛОГІЇ

Анотація. Висвітлено проблему організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти під час вивчення курсу української діалектології. Самостійна робота передбачає підготовку до лекцій, практичних і семінарських занять, опрацювання рекомендованої літератури, опрацювання тем і питань, що не розглядаються в лекційній частині курсу, виконання завдань в аудиторії та позааудиторно.

Ключові слова: методика викладання, самостійна робота, індивідуальне навчально-дослідне завдання, заклад вищої освіти, діалектологія.

Summary. *The problem of organizing independent work of students of higher education while studying the course of Ukrainian dialectology is highlighted. Independent work involves preparation for lectures, practical and seminar classes, study of recommended literature, study of topics and issues not considered in the lecture part of the course, performance of tasks in the classroom and outside the classroom*

Keywords: *teaching methods, independent work, individual educational and research task, institution of higher education, dialectology.*

Постановка проблеми. Освіта, зокрема вища, не обмежується кількома роками студіювання в навчальному закладі. Після завершення закладу вищої освіти випускник повинен уміти самостійно здобувати знання й постійно їх удосконалювати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти присвятили наукові розвідки І. Матвіяс, З. Бичко, О. Костів, Н. Глібчук, С. Панцьо, та ін. Однак досі потребує уваги питання організації самостійної роботи під час вивчення окремих лінгвістичних дисциплін. Мета – висвітлити проблему організації самостійної роботи студентів під час вивчення діалектології в українських та білоруських закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття самостійної роботи в педагогічній літературі має широке трактування, зумовлене різним розумінням сутності чи багатоаспектністю цього явища. Її визначають як один із способів навчальної діяльності, і метод навчання, і прийом навчання, і умову виховання, і форму діяльності здобувачів вищої освіти, і систему організації педагогічних умов без присутності викладача тощо [1, с. 316].

Виокремимо найпоширеніші види завдань самостійної роботи з діалектології:

1. Репродуктивні: заповнити таблиці; заповнити контурну карту; записати фонетичною транскрипцією слова. Цей вид завдань виконується за певним зразком і головню сприяє активному сприйняттю та кращому запам'ятовуванню інформації.

2. Аналітичні: опрацювати першоджерело; зреферувати чи законспектувати статтю, розділ книги; зреферувати мовні особливості говірок певного говору чи наріччя; підготувати доповідь за першоджерелом; подати характеристику наукової праці (словника, атласу, монографії тощо); з'ясувати різницю між певними поняттями чи мовними явищами; з'ясувати стан дослідження мовних явищ у певному мовному просторі; виписати зі словника діалектизми з їхнім тлумаченням; укласти список дослідників говірок певного регіону; проаналізувати слова за зразком; пояснити значення виділених слів: соціальних (сленг, жаргон) і територіальних діалектизмів; розподілити слова за лексикосемантичними групами.

Означені завдання формують уміння пошуку, аналізу, синтезу, узагальнення інформації.

3. Евристичні й дослідницькі: написати повідомлення, реферат на одну із запропонованих тем; підготувати публічний виступ на основі проаналізованого матеріалу; підготувати тестові завдання за певною темою; укласти лексичний, фразеологічний словник місцевої говірки; записати й схарактеризувати діалектизми з певної місцевості, указати тип і походження; зібрати й проаналізувати назви (антропоніми, топоніми тощо), які зустрічаються у говірці здобувача вищої освіти, указати мотивацію; виконати технічний запис говірки й затранскрибувати за ним мовлення; прокоментувати й схарактеризувати явища фонетики, граматики (морфології, словотвору, синтаксису); знайти й виписати з тексту (діалектного мовлення чи художнього твору) діалектизми й проаналізувати їх. Причому мовні ознаки із кожного мовного рівня здобувачі вищої освіти аналізують після того, як засвоїли відповідну тему із фонетики, словотвору, морфології, синтаксису.

Обов'язково подаємо такі завдання, наприклад:

1) Послухати запис говірки, затранскрибувати та проаналізувати:

<https://www.youtube.com/watch?v=i7WTm1lGi5M&t=373s>

2) Проаналізувати у тексті фонетичні, морфологічні та лексичні особливості та ін.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз українського досвіду організації самостійної роботи з діалектології засвідчує, що вона є важливим компонентом освітнього процесу, адже під час її виконання здобувачі вищої освіти поглиблюють свої знання про мову та її структуру, набувають умінь спостерігати за діалектним мовленням й аналізувати його.

Список використаних джерел

1. Кухарчук І. Організація самостійної роботи студентів під час вивчення української мови (за професійним спрямуванням) в умовах кредитно-модульної системи навчання. Проблеми підготовки сучасного вчителя, 2011. № 4 (1). С. 315–320.

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

ВІДБІР ТЕКСТІВ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. В статті наголошується на важливості добору текстів для заняття з німецької мови як іноземної для розвитку іншомовної компетенції з читання при врахуванні різних критеріїв та сучасних методологічних досліджень.

Ключові слова: іношомовний код, соціокультурні фонові знання, аутентичні тексти, культурний контраст, культурна ідентичність.

Summary. The article emphasises the importance of selecting German-learning texts for foreign language classes for the development of foreign language reading competence, taking into account various criteria and modern methodological studies.

Key words: foreign language code, socio-cultural background knowledge, authentic texts, cultural contrast, cultural identity.

Постановка проблеми. Читання належить сьогодні до базової компетенції кожної сучасної людини, оскільки процес читання відбувається як свідомо, так і підсвідомо через те, що багато інформації ми отримуємо сьогодні у письмовій формі та в різних жанрах. При ретельному розгляді зрозуміло, більшість студентів пов'язує поняття читання спонтанно та поверхнево з читанням літературних текстів, які вони вочевидь не так люблять. Меншість розуміють читання ширше та усвідомлюють, що всі сучасні можливості комунікації прив'язані до читання. В умовах стрімкого та постійного зростання інформаційного потоку, виникає необхідність розвитку у студентів немовних спеціальностей здатності швидко її здобувати, опрацьовувати і використовувати в навчальній та майбутній професійній діяльності.

При визначенні підходу до професійно зорієнтованого заняття з німецької мови, яке має на меті підготовку студента до професійної діяльності в німецькомовному оточенні, з дидактичної точки зору, слід запитати себе: Які іношомовні змісти, в якому обсязі та в якій площині мають стати предметом вивчення в залежності від мети навчання, цільових груп.

Для того, щоб зорієнтувати студентів до використання мови в професійній діяльності, необхідно застосовувати методи для сприяння та розвитку іношомовної фахової компетенції. Професійні комунікативні знання є передумовою успіху в професійній сфері. Хоча вивчення іноземної мови на всіх рівнях освітньої системи спрямоване на комунікацію, робота з текстом залишається проблемою.

Аналіз останніх досліджень. Визначним в дослідженні стратегій читання є те, що деякі дослідники, як, наприклад, Гольд (2018), Розенброк, Нікс (2014), або Емерс зі своєю «класифікацією самовизначення читання» (1998), Філіп (2014) зі свого боку з «цілеспрямованою стратегією невід'ємною від розумової діяльності» розглядають їх діяльнісному підході та не підводять під звичайний, автоматичний процес читання. [5]

Мета дослідження. З'ясувати та охарактеризувати принципи добору текстів та критерії оцінювання їх змістової та функціональної якості відповідно до завдань підготовки студентів на заняттях з німецької мови як іноземної для розвитку іношомовної компетенції з читання при врахуванні сучасних методологічних досліджень.

Основна частина. Очевидно, що при читанні з іноземної очікується також специфічні виміри як і при читанні рідною мовою. Читання з іноземної мови являє собою проблеми, що в першу чергу стосуються іншомовного коду та читання іншомовних текстів, ускладнює відсутність автоматизму реалізації стратегій читання і обмежений запас слів, оскільки все уповільнюється через іншомовну прив'язку. Найважливіша передумова читання з іноземної мови полягає в тому, що потенційні читачі іншомовних текстів самі на початку уроку читання, хоча і можуть бути початківцями що до іноземній мові, але не абсолютними початківцями в читанні. В той час як їх іншомовні знання обмежені або вони тільки почали їх набувати, вони вже мають у своєму розпорядженні сформовані навички читання, які вони надбали навчаючись читанню у рідній мові. При читанні з іноземної вони лише намагаються зламати іншомовний код. [3]

При розкодуванні іншомовного коду читачі ідуть відомим шляхом. Читач зіштовхується з дефіцитом іншомовних слів (бракує розуміння іншомовних слів, що ускладнюють процес розуміння). Також при читанні іншомовних текстів синтаксис має бути розглянутий та опрацьований більш свідомо та інтенсивно як і в випадку з читанням рідною мовою. Штайнхофер наголошує, що синтаксису як допоміжному засобу при компенсуванні семантичного дефіциту в процесі читання іноземною мовою надається більшого значення, ніж при читанні рідною мовою. Величезні труднощі для читачів іншомовних текстів полягають у тому, що вид та комбінаторність мовних індикаторів різняться в залежності від мови: порядок слів, узгодження, написання з великої букви. [3]

Тут читач вибирає, на підставі мовних знань з рідної мови, неправильні текстові сигнали і внаслідок цього неправильні синтаксичні зв'язки, але хоча він й сприймає відносні сигнали текстів, він неспроможний через відсутність синтаксичної компетенції охопити зміст.

Цілком імовірно те, що він може не сприймати взагалі сигналів з тексту й таким чином це все буде перешкоджати розумовій діяльності. Надбані в різних мовах здібності та навички розглядають позитивно, тому що читач починає читати іншомовний текст не з нуля, лише перенавчається та розширює свої здібності. Це не означає однак, що читач іншомовного тексту, не дивлячись на відносно добрі сформовані навички читання і говоріння з рідної мови, обов'язково увійде в текст як з рідної мови, так і обов'язково сприйматиме автоматично фаховий текст.

Дотримання стратегії читання допоможе в підготовці до роботи над текстом та уможливить успішний навчальний процес. Вона складається з:

- 1) підготовки до читання тексту, активування попередніх фонових знань до тексту, що мають викликати зацікавленість;
- 2) власне читання тексту;
- 3) опрацювання тексту;
- 4) поглиблення розуміння, опрацювання прочитаного через письмові завдання.

При відборі текстів до заняття з німецької мови, слід по різному підходити до їх диференціації. Вони можуть надавати картину німецькомовної реальності, для того, щоб надати можливість студенту рефлексувати через призму своєї культури; теми мають обиратись відповідно до цільової групи («Сучасні медіа», «Школа та навчання», «Покупки», «Навколишнє середовище», «Стосунки» та інше.) [2]

При відборі текстів до заняття з німецької як іноземної слід звернути увагу на такі тексти як природні аутентичні тексти, типові для усної комунікації (діалог в магазині, прогнози погоди, радіопередачі, інтерв'ю , оголошення на вокзалі, в аеропорту, повідомлення, рекламні ролики, спортивні репортажі, казки легенди, балади, пісні, розказані історії, телефонні розмови. При цьому: 1) текст має містити якомога більше відомої лексики, 2) текст повинен бути простою та зрозуміло структурованим; 3) обраний текст має відповідати духовному та мовному розвитку студентів; 4) потрібно уникати інформаційної перенасиченості текстів; 5) при відборі тексту також потрібно враховувати інтереси студентів; 6) тексти повинні відповідати віковій категорії та життєвому досвіду тих хто вивчає мову; 7) з тексту мають бути вилучені невідомі важки для сприйняття слова; 8) змістовна насиченість має сприяти розумінню тексту.

Як зауважує Стефан Елек, дуже важливі комунікативні рамки, тема тексту, ситуація, гатунок тексту, його релевантність до майбутнього або сучасного студента. Важливо, аби текст через наявну ситуацію мотивував до розмови, і в тому числі через аргументовано провокативний або проблемний зміст. Рекомендується надання інформації про культурну спадщину та по можливості сприяти розумінню ментальності країни, мова якої вивчається. Не виключено, що текст може містити інформацію про співставлення країн — рідної та країни, мову якої вивчається - і можливого культурного контрасту, що безумовно впливає на розвиток культурної ідентичності студентів. [1]

Не говорячи про те, що текст має відповідати мовному рівню студента та мати відповідну ступінь складності. В більшості сучасних навчальних мовних комплексів, запропонованих для вивчення німецької мови як іноземної, пропонуються аутентичні тексти. [3]

Під аутентичними текстами мають на увазі інформативні тексти, які не є укладеними спеціально для навчання німецькій мові іноземців, а спрямовані на потреби носіїв мови, наприклад: газетні статті, дорожні знаки, розклад руху транспорту, інформативні брошури з різних сфер побуту та інше.

Прихильники насичення підручників аутентичними текстами вважають, що тільки аутентичні тексти уможливають наближення до мовної реальності. Такій підхід відповідає принципу комунікативності при вивченні іноземної мови. Навпаки критики застосування аутентичних текстів в практиці викладання німецької як іноземної, вказують на труднощі, які виникають при запровадженні складних аутентичних текстів в процесі вивчення німецької мови як іноземної, особливо на початковому рівні.

В більшості випадків вони надають перевагу укладеним з точки зору дидактики текстам, підготовленим спеціально для вивчення німецької мови як іноземної. Граматичні структури та лексика таких текстів відповідають, як правило, мовному рівню студентів.

При відборі текстів слід враховувати переваги та недоліки аутентичних текстів. Одна з переваг на користь вибору аутентичного тексту, що він уможливує зіткнення з фактично живою мовою побуту. В той час, як дидактично доопрацьовані тексти, переробленні з навчальною метою концептуальні діалоги, надають вибірковий мовний матеріал, який вписується в стан мовної підготовки студента на сучасному етапі вивчення мови. В таких текстах інколи відчувається штучність та надуманість, та в окремих випадках вони не викликають інтерес у студентів. Такій вибір може знизити мотивацію при навчанні, особливо коли подібні тексти відверто не мають нічого спільного з реальністю. [6]

Дидактично обробленні тексти скоріше в дозованому обсягу надають щось нове, але здебільшого слугують для закріплення засвоєного матеріалу. Якщо постійно використовувати такі спеціально укладені тексти, то опанувати аутентичними текстами буде студентам дуже важко. Визначним при застосуванні текстів різних типів є те, що студентів потрібно готувати до поза аудиторної мовної реальності. Ця мета більш втілюється за допомогою аутентичних текстів.

Панує думка, що аутентичні тексти, особливо на початкових рівнях вивчення мови A1 A2, набагато важче опрацьовувати зі студентами. Але тут потрібно звернути увагу на наступне: з поля зору часто випадають так звані «короткі тексти» (Kurztexte) . До цієї категорії відносяться рекламні флаєри та проспекти, дорожні знаки та вивіски на закладах, написи, етикетки на продуктах харчування та промислових виробках. Цілковито можливо застосовувати такі тексти, оцінивши їх ґатунок, та у відповідності до мовної бази студентів, оскільки аутентичні тексти не виявляються важчими за інші тексти.

Висновки. Читання фахових текстів є однією з основних компетенцій студентів, котрі вивчають німецьку мову, яка має велике значення для їх професійного становлення. Головне, що з наданням розвитку основних стратегій читання, ключової компетенції – читання фахових текстів іноземною мовою, на стадії декодування іншомовних текстів відбувається не лише пізнання розрізнення мовних структур але і розрізнення графічних символів, застосування енциклопедичних та соціокультурних фонових знань.

Визначним при застосуванні текстів різних типів є те, що студентів потрібно готувати до поза аудиторної мовної реальності. Ця мета більш втілюється за допомогою аутентичних текстів.

Список використаних джерел

1. Stefan Jeuk. Zusammenfassung: Grundlagentext Zweitspracherwerb. Ludwig – Maximilians Universität, 2019/2020: <https://www.studocu.com/pe/document/ludwig-maximilians-universitat->

munchen/daz-modellschule/zusammenfassung-grundlagentext-zweitspracherwerb-von-stefan-jeuk/10130186

2. Sasa Jazbec. Beiträge zur Fachkommunikation 2016: Die Schlüsselkompetenz Lesen: Fachtexte und wissenschaftliche Texte «strategisch» lesen. – Maribor, 2016: <http://eprints.nbu.bg/id/eprint/4112/1/beitr-ge-zur-translation-und-fachkommunikation-2019.pdf>

3. Hamds Khadidja, Seddi Nacera. Zur Entwicklung fachkommunikativer Kenntnisse bei den Studenten. Neue didaktische Perspektiven im algerischen Germanistikstudium. Laboratoire Traduction et Méthodologie/TRADTEC, 2019: Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed – Algérie: <https://ds.univ-oran2.dz:8443/jspui/handle/123456789/2630>

4. Ulricke Behrens. Anwendung von Lesestrategien bei der Erfassung eines Fachtextes durch Studierende. Pilotprojekt einer empirischen Untersuchung. - Universität Duisburg – Essen, November 2022: https://www.uni-due.de/imperia/md/images/germanistik/behrens/willkomm_2022.pdf

5. Christian Kuhn. Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerausbildung des Deutschen als Fremdsprache. – Friedrich-Schiller-Universität Jena, 2007.

6. Arne Weidemann. Die Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation und Kompetenz. – Technische Universität Chemnitz, 2011: [https://nothnagel-weidemann.de/arne-weidemann/%20\(Jazbec,%202016](https://nothnagel-weidemann.de/arne-weidemann/%20(Jazbec,%202016)

Рябокучма Т.О.

старший викладач кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

БАГАТОВЕКТОРНІСТЬ ПАРАДИГМИ ТЕКСТУ

***Анотація.** У статті досліджено питання парадигми тексту, розглядаються теоретичні концептуальні засади, що розкривають функціональність тексту, залучаючи його психологічний, психолінгвістичний, лінгвістичний і методичний аспекти. Висвітлено його стратегічну направленість з урахуванням комунікативно-прагматичних чинників, які сприяють розширенню міжкультурних поглядів, тобто формують міжкультурну компетенцію. Автор доводить, що текст дозволяє змодельовати будь-який автентичний мовленнєвий акт. Запропоновано методи, інноваційні прийоми і форми роботи з текстом, а також надано практичні рекомендації щодо ефективного використання тексту в аудиторії.*

***Ключові слова:** парадигма, концептуальні поняття, багатовекторність тексту, методи і прийоми, міжкультурна компетенція.*

***Summary.** The article examines the paradigm of the text, its relevance. Some theoretical conceptual principles that reveal the text in terms of its functionality, involving psychological, psycholinguistic, linguistic and methodological aspects are considered. Its strategic orientation is highlighted taking into account the communicative and pragmatic factors that contribute to the expansion of intercultural views, forming cross-cultural competence. The article emphasizes that the text allows one to simulate any authentic speech act. Methods, innovative approaches and forms of work with the text are offered, and also practical recommendations on effective use of the text in the audience are given.*

Key words: paradigm, conceptual notions, text multi-vectority, methods and techniques, cross-cultural competence.

Постановка проблеми. Спілкування пронизує усе людське існування. Багатий спадок різних мов і культур у Європі є цінним спільним джерелом для захисту і розвитку, і тому головним завданням освіти є перетворення цієї розмаїтості з перешкоди у спілкуванні на джерело взаємного збагачення та розуміння. Пожвавлений інтерес до вивчення іноземних мов у зв'язку з новітніми змінами в міжнародних стосунках обумовлює **актуальність** нашої розвідки. Лише шляхом кращого володіння сучасними європейськими мовами можна полегшити спілкування та взаємодію між європейцями з різними рідними мовами заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння і співпраці, та подолати упередження та недовіру. А текст є саме тим засобом, за допомогою якого актуалізуються мовленнєві акти, тобто відбувається комунікація.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Текст як одиницю комунікації досліджувала чимала кількість вітчизняних учених. Так, Л. Куликова [5] вивчала текст і дискурс як фігури комунікації; Ф. Бацевич [1], Н. Петріца та П. Зламана [9] розглядали текст не лише як одиницю, а і як результат комунікації; О. Побережник [10] студіювала текст як багатоаспектний лінгвістичний феномен тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як соціальний агент, кожен індивід налагоджує стосунки з різноманітними соціальними групами, що й визначає його особистість. У межах міжкультурного підходу саме це є головною метою навчання мові: сприяти розвитку цілісної особистості того, хто вивчає мову, та його самоусвідомлення шляхом збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та культурами. За останнє десятиліття відбулися серйозні зрушення в оцінці змісту і навчальних цілей гуманітарних дисциплін, у тому числі й іноземних мов. Що стосується нового національного стандарту в сфері вивчення мов, то як уже згадувалося, він ґрунтується на таких ключових поняттях, як спілкування, культура, мотивація. Видатний український мислитель і філолог О. Потебня розробляв порушену німецьким мовознавцем В. фон Гумбольдтом проблематику співвідношення мови і мислення. Він наголошував на зв'язку між мовою і культурою, трактував мову як механізм мислення, оскільки вона відображає один з моментів діяльності людини – процес пізнання. За О. Потебнею кожен акт мовлення є творчим процесом, у якому не повторюється вже готова істина, але народжується нова [7, с. 64].

Загальна стратегія навчання іноземних мов визначається потребами суспільства та рівнем розвитку лінгвістичних, психолого-педагогічних і суміжних наук. Цією стратегією є комунікативний підхід, який зумовлює практичну мету навчання й вивчення іноземних мов.

Навчання іноземних мов є ключовим аспектом для розвитку міжкультурної комунікації у сучасному світі, де глобалізація зробила спілкування між різними культурами необхідністю. Як відомо, навчання іноземної мови не обмежується лише вивченням граматики і словникового запасу. Воно також включає в себе

вивчення культурних особливостей, традицій та цінностей громадян країни, мова якої вивчається. Розуміння цього контексту є важливим для успішної комунікації з представниками інших культур.

До того ж, у наш час все більш звичною стає багато культурність суспільства, що створює потребу у вмінні спілкуватися з представниками інших культур та розуміти їх.

Значною мірою дискурсивні вміння молодої людини формуються завдяки рідній мові. При вивченні іноземної мови студент ніби стартує на малих обертах, зазвичай на довжину одного речення. На вищих рівнях володіння мовою розвиток дискурсивної компетенції набуває все більшого значення.

Сьогодні існує велика кількість визначень такого багатогранного, ємного поняття, як текст. Отже, проблема полягає в філософсько-культурному переосмисленні його як продукту мовленнєвої діяльності. Деякі глибинні закономірності цього явища можуть бути зрозумілими в семантичних джерелах його визначення в різних мовних традиціях. Але оскільки мова є динамічною системою, що має механізми збагачення, поповнення, розвитку і стихійно регулюється мовним середовищем, то її нормативність є явищем відносним. Текст є певним відрізком мовлення чи висловлюванням (усним або писемним), що стосується специфічної сфери. У процесі виконання певного завдання він стає актом мовленнєвої діяльності і може бути як опорою так і метою, як продуктом так і процесом. Отже, не буває акту комунікації шляхом мовлення без тексту. Мовлення – це «живий» діалог, за допомогою якого актуалізуються будь-які смисли.

Системна сутність тексту означає спробу розглянути надто складну людську мову шляхом розкладання мовної компетенції на окремі компоненти. Тому **метою** даної статті є виявлення глибинних механізмів комунікативних технологій тексту. Це ставить нас перед психологічними та педагогічними проблемами певної глибини. Щодо побудови тексту, то тут потрібні знання правил побудови мови певної спільноти, як наприклад:

- як структурується інформація для здійснення різних макрофункцій (опису, розповіді, експозиції);
- як розповідаються історії, анекдоти, жарти;
- як будується аргументація (на суді, в дебатах тощо);
- як розміщуються на сторінці, оформлюються і розбиваються на параграфи письмові тексти (есе, офіційні листи).

Тексти виконують різноманітні функції в соціальному житті і мають певні відмінності форми та змісту. Відмінності у засобах та цілях і функціях ведуть до відповідних відмінностей не лише у контексті висловлювань, але також у їх організації та презентації. Відповідно тексти можуть поділятися на різні типи, що належать до різних жанрів і набувають рангу науки.

У сучасній методиці навчання іноземним мовам питання використання тексту для різних цілей розглядаються досить широко. Однак, лише у небагатьох працях текст рекомендується як засіб розвитку усного мовлення. Наприклад,

Н. Топтигіна [13] вважає, що художні тексти стимулюють усномовленнєву діяльність студентів на заняттях з іноземної мови, а також сприяють розвитку й удосконаленню їхніх комунікативно-дискусійних умінь.

Відтак, можемо стверджувати, що можливості використання тексту ще не вичерпані. Розкриття цих можливостей дозволило б удосконалити методику роботи над текстом при навчанні говорінню.

Цілком зрозуміло, що для вирішення цих задач необхідна якась тематична, мотиваційна база. Такою базою повинен служити, на наш погляд, текст, однак не в його традиційному розумінні. Ми ж зупинимось на «характерові» тексту, його смислотворчій ролі, що слугує **об'єктом** дослідження. Бо як казав Т. Фреге «ідеальне у тексті складається не лише зі значень, а й зі смислів» [7, с. 69].

Текст, як і будь-який об'єкт дійсності, може розглядатися системно, з різних точок зору. Усякий текст є, по-перше, лінгвістичний продукт, по-друге, він породжується визначеними механізмами мови і переслідує якусь комунікативну мету, по-третє, автором тексту є особистість, що накладає на текст свій відбиток, нарощуючи його комунікативну значущість.

Тому коли ми говоримо про «характер» тексту, то маємо на увазі чотири його аспекти:

- 1) психологічний,
- 2) психолінгвістичний,
- 3) лінгвістичний,
- 4) методичний.

Названі аспекти тісно пов'язані один з одним і їхнє виділення є якоюсь мірою умовним. Однак, такий розгляд тексту представляється методологічно виправданим і доцільним у плані дослідження. Розглянемо ці аспекти докладніше.

1. Психологічний аспект тексту. Він полягає насамперед в тому, що:

а) Текст, з одного боку, є продуктом мисленнєво-мовленнєвої діяльності [6, с. 152]. З іншого боку, текст одночасно служить об'єктом сприйняття і є для слухача об'єктом значеннєвої обробки.

б) Той, хто говорить хоче донести свою точку зору, тому значеннєвий зміст тексту повинен містити в собі точку зору того, хто говорить, його оцінку, відношення до предметних зв'язків зовнішнього світу, бути емоційно забарвленим через призму його особистості.

в) Мовний вплив полягає не тільки в тому, що той, хто говорить висловлює свою точку зору, а й в тому, що він має на меті спонукати слухача до висловлення, до певної дії, чи сформуванню у нього певну точку зору на щось [12]. Звідси випливає, що потрібно враховувати особливості, духовні потреби, бажання слухача. Матеріал повинен бути цікавий для того, кого навчають, відповідати його «пізнавальним і емоційним запитам», тобто відповідати рівневі його інтелектуального розвитку і викликати за рахунок цього його активність.

г) Мовленнєва діяльність є інтелектуальним актом, отже, навчальний текст повинен активізувати розумову діяльність, бути потенційним предметом (мотивом).

2 і 3. Психолінгвістичний і лінгвістичний аспекти тексту. Ці два аспекти об'єднані з метою зручності розгляду. У психолінгвістичному плані однією з основних проблем є проблема значеннєвого сприйняття, що полягає насамперед у тому, що слухач повинен зрозуміти мету або основний мотив повідомлення.

Отже, мало зрозуміти рівень значень у тексті, потрібно сприйняти його як щось ціле, зрозуміти його загальний задум, а це можливо в тому випадку, якщо він складений відповідним чином і в ньому органічно співпадають його зовнішня (формальна) і внутрішня (значеннєва) організація, тобто має місце єдність плану вираження і плану змісту. Звідси випливає, що в «розмовному» тексті повинен бути не тільки план значень, але і план змісту, а, отже, при складанні тексту треба враховувати ряд лінгвістичних і психолінгвістичних факторів, що сприяють сприйняттю його як «єдиного комунікативного блоку». До таких факторів відносяться наступні якості тексту:

- а) когерентність (зв'язність);
- б) цілісність;
- в) інформативність.

Когерентність розуміється як цілісність тексту, що полягає у логіко-семантичній синтаксичній і стилістичній взаємозалежності речень, з яких складається текст. Відтак, когерентність означає понятійно-сміслову цілісність тексту [4, с. 66–67].

Значеннєва цілісність тексту, як **предмет** дослідження, полягає в єдності його теми. Окремі речення не мають самостійної теми, вони поєднуються навколо однієї теми і взаємно доповнюють один одного при її розкритті. Комунікативна цілісність виявляється в тому, що кожне наступне речення ґрунтується в комунікативному плані на попередньому, утворюючи логічний ланцюжок. Речення не можна поміняти місцями, тому що тоді губиться «обґрунтованість і відповідно зрозумілість тексту», порушується логічна послідовність значеннєвого змісту повідомлення. Цілісність – явище психолінгвістичне. Цілісність тексту впливає із задуму автора відобразити певний завершений фрагмент картини світу [4, с. 67]. Текст характеризується з точки зору його внутрішньої мотивації і значеннєвої закінченості. Він передає закінчену думку і сприймається як значеннєва єдність, що є запорукою його адекватного розуміння для того, хто слухає або читає.

Важливим фактором для характеристики тексту в психолінгвістичному плані є також інформативність. Категорія інформативності розглядається в контексті інформації, яка закладена у змістовому повідомленні тексту [11, с. 225].

Оскільки інформативність – величина відносна, то один і той самий текст різні люди можуть інтерпретувати по-різному. Інтерпретацію можна вважати адекватною в тому випадку, коли основна ідея тексту зрозуміла відповідно до задуму. З іншого боку, інформативність тексту є однією з умов ефективності значеннєвого сприйняття, що пов'язано з фактором «зацікавленості», умотивованості повідомлення для слухача. Чим цікавіший текст, тим більш він значимий, більше інформації він містить (тобто більша його інформаційна цінність). Тексти, не цікаві за змістом і за характером викладу, не викликають активної емоційної реакції у тих, кого навчають і бажання висловити свою думку, тому що в текстах подібного роду немає внутрішнього змісту, і вони не стимулюють активну розумову діяльність.

4. Методичний аспект тексту. На відміну від текстів для навчання читанню, «розмовний» текст не повинен містити незнайомого матеріалу (лексичних одиниць і граматичних конструкцій). Фрази, що складають «розмовний» текст, повинні бути обов'язково новими трансформаціями того, що було засвоєно раніше. Так, за рахунок нових комбінацій лексичних одиниць і граматичного матеріалу на основі раніше вивченого досягається новизна. Комбінуючи матеріал, студент утворює нові сполучення і встановлює нові мовні зв'язки. Наприклад, раніше вивчені граматичні конструкції наповнюються новими лексичними одиницями або нове граматичне явище вживається в сполученні з раніше вивченим. Важливим моментом є повторюваність у текстах лексичних одиниць і граматичного матеріалу, включення його в мережу різноманітних зв'язків, що створює умову для вироблення гнучких навичок, здатних до перенесення в мовленнєву діяльність. Подібна мережа різноманітних зв'язків може бути досягнута серією «розмовних» текстів з різним ступенем труднощів і різного обсягу в залежності від етапу роботи, рівня навчання і рівня їхньої підготовки.

Таким чином, розгляд тексту в чотирьох аспектах дозволяє сформулювати зразковий перелік методичних вимог до характеру «розмовного» тексту, методична значимість якого полягає в тому, що він може бути основою для удосконалювання мовленнєвих навичок [3]. Перелічимо ці вимоги і ті функції, яким вони служать:

1) Вимоги, що забезпечують мотиваційну готовність слухача. Тут мається на увазі, що текст:

а) повинен бути спрямований на вирішення якоїсь певної комунікативної задачі,

б) повинен містити точку зору того, хто говорить,

в) повинен бути емоційно забарвленим.

2) Вимоги, що забезпечують адекватність розуміння тексту:

а) зв'язність,

б) логічність,

в) цілісність,

г) інформативність.

3) Вимоги, що забезпечують індивідуальне сприйняття тексту:

а) урахування вікових інтересів,

б) урахування рівня підготовки студентів.

4) Вимоги, що забезпечують безпосереднє удосконалювання мовних навичок на основі тексту:

а) обсяг тексту,

б) відсутність незнайомого мовного матеріалу,

в) трансформація нового матеріалу на основі раніше вивченого,

г) включення мовного матеріалу в мережу різноманітних зв'язків,

д) повторюваність матеріалу.

Перш ніж показати приклади текстів для аналізу та обговорення, що, на наш погляд, відповідають висунутим вимогам, зробимо два попередніх зауваження.

Перше стосується визначення видів висловлювання, на основі яких повинні будуватися тексти. Кожен текст має стилістичні особливості усного мовлення: сполучення слів, наявність підсилювальних елементів, часток, питальних слів, вигуків, що виконує особливе стилістичне навантаження; і додає текстам динамічності, емоційної забарвленості, виразності і експресивності і тим самим привертає увагу студента, впливає на його почуття і думки.

Друге зауваження стосується характеру викладу. Найбільший інтерес і бажання висловитися викликають повідомлення у вірогідності яких студент сумнівається, а також мають оцінку, що не збігається з його оцінкою. Це значить, що стимулюючі властивості закладені в характері викладу.

Для ілюстрації вищезазначеного розглянемо новелу В. Сарояна (William Saroyan) *My Home, My Home* [14, с. 213]. Зазначимо, однак, що цілком врахувати усі методичні рекомендації у тексті неможливо.

Of the unchanging things, the town in which you first saw the light is one of the most unchanging. It is always a place of monotony but at the same time, as you grow, change, go away, remember, return, and go away again, it is one of the most inexhaustibly rich places. And yet what it is, is so nearly nothing, except for the dull, drab, lonely, lost objects of it, that you never know, each time you return to it, what it is that holds you so strongly to it.

What is it but an ordinary town, no different from ten thousand others, where thirty million others were once born and where once they knew childhood and youth, and went away or stayed?

'What is it more than a place where two or three dozen rested one day of one year and stayed, and others came, and stayed, and still others came out of their staying?

Is it anything more than waking one morning and knowing presence in this place?

Or more than sitting at a desk at school and wishing to learn from the simplest lesson of arithmetic what all of it is, who all of them are?

Is it ever a place more than where, not in dream, the streets occurred and yourself came about in them, walking?

Is it anything more than longing, summer and winter? Loneliness you do not know shall never end?

Is it anything more than beholding beauty in the face of a small girl and adoring it and not knowing that never shall the light of that face go out of your sleep?

Is the small town a place, truly, of the world, or is it no more than something out of a boy's dreaming? Out of his love of all things not of death made? All things somewhere beyond the dust, rust, and decay, beyond the top, beyond all sides, beyond bottom: outside, around, over, under, within?

Як бачимо з прочитаного, письменник уникає складних граматичних конструкцій, довгих, громіздких фраз, вмiло створюючи атмосферу невимушеного його сприйняття. Герой новели В. Сарояна «My home, my home» переповнений енергією, емоціями, навіяними відвідинами рідних місць, він хоче поділитися ними ще з кимсь. Він наче впадає в солодке дитинство спогадів.

Новела як художній текст дуже коротка, але інформативна, мова її проста і прозора. Вона характеризується повторюваністю у використанні певних засобів образності. В структурному відношенні стилістичні прийоми і засоби відзначаються компактністю.

Автор використовує порівняння, які викликають в уяві читача словесні картини. Порівняння дуже короткі, можна сказати, обриваються на півслові, але разом з тим примушують працювати думку й уяву читача. Ці авторські порівняння є зіставленням різних предметів і явищ. І саме психологічний момент сприйняття тексту полягає в тому, що читач сам домальовує картину вже своєї уяви, наче на хвилинку зупинившись, і не помічаючи того, що на цю думку його наводить автор.

Порівняння лежить в основі формування художньо-образної системи тексту. Здатність людського мислення зіставляти, порівнювати явища навколишньої дійсності реалізується в художніх текстах як стилістичний прийом. В. Сароян звертається до порівнянь з метою створення стилістичного ефекту несподіваності, оригінальності, акцентуючи на зв'язках, які суперечать раціональному мисленню й так званій логіці речей. Тому завдання полягає в тому, щоб якнайбільш вдало підібрати зображально-виражальні засоби, так сформулювати образно-стилістичну систему тексту, щоб вона чітко відповідала авторській прагматиці.

О. Потебня вважав, що саме в порівнянні як процесі відбувається рух думки «від предмета до предмета». У мові виявляються розташованими поряд ті реалії, які в дійсності є віддаленими, і лише в художньому тексті, у сприйнятті письменника, а отже, й читача, вони виявляються в єдиному, семантичному просторі, породжуючи нові значення [7, с. 90]. Питання про те, як у поєднанні різних елементів народжуються значення, є складним. Послідовність зображень в уяві, незалежно від того, як швидко вони поєднуються, рідко пояснює їхній семантичний зв'язок.

Порівняння у мові є, з одного боку, засобом пізнання світу і, з другого – результатом цього пізнання, оформленим у вигляді компонентів тексту.

Отже, розглянутий текст є актуальним прикладом навчального тексту для обговорення в аудиторії. Говоріння – це обмін думками, професійною, культурно-

значущою інформацією, вміння впливати на хід подій і стан речей, критично оцінювати їх, висловлювати коментарі щодо них.

Теоретично і практично це дійсно так, хоча існує й думка, що всі теорії «старі» як світ. Але так чи інакше на них посилаються допоки не з'явиться нова теорія чи концепція. Заслуговує на увагу і така думка В. Липинського: «Слово, коли воно має бути творчим, повинно служити життю, а не безплідно намагатись нагинати життя до своїх законів... Закони слова: закони логіки, тільки тоді можуть придбати творчу силу, коли вони служать не самим собі, а тому ірраціональному, нелогічному, стихійному хотінню, з якого родиться все життя, а в тім числі і саме слово» [7, с. 69].

Коротко підсумуємо сказане. Текст лише виступає як каталізатор для роздумів, спрямовує мислення, задає контекст.

Головна мета створити інтерпретаційний вектор, зафіксувати або виділити окремі принципів елементи. Одним з ключових моментів є те, яку мету ми переслідуюмо: здобути лише інформацію, порозумітися з іноземцем на практичному рівні для наших потреб, чи поглинути в безкрайній океан лексики, безперервно нарошуючи її? Достатньо виділити той стержень, до якого ми прагнемо. Тут превалує фактор необмежених можливостей тексту, зокрема своїм словниковим запасом, де причаїлося багато незнайомих слів-реалій, ідіом, приказок, поговірок, з якими треба йти в ногу з часом. Ось деякі з них: *Man sieht uns nicht in den Magen aber auf den Kragen* – Не суди по одежі – суди по розуму [2, с. 204]; *hinter dem Mond leben* – відстати від життя, бути не в курсі останніх подій; *jemandem die Daumen drücken* – тримати кулаки, бажати комусь успіхів у якійсь справі; *sich beim Salzamt klagen* – даремно скаржитись [8].

Автентичний текст – основне джерело здобуття інформації та залучення до скарбів світової цивілізації і їх реалій. Це вміння працювати з публікаціями, підручником, довідковою літературою, словником, комп'ютерними програмами тощо. Воно вимагає творчого переосмислення, перетворення, трансформації, мовної здогадки прочитаного, пам'яті, досвіду пошукової діяльності.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, «характер» тексту дуже неоднозначний. Він ділить знання мови на необхідні (здобуття інформації), достатні, щоб впевнено почуватися в мові (з іноземцем) та надлишкові (це рівень професіоналів, і ці знання, по суті, безмежні). Текст – це живий організм, який виконує свої функції вже багато століть. Він є невід'ємною складовою будь-якого спілкування, у тому числі комунікації між різними культурами. Через це надзвичайно важливо враховувати усі його аспекти (психологічний, психолінгвістичний, лінгвістичний, методичний) при використанні тексту як засобу удосконалення комунікативних навичок студентів під час вивчення іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.

2. Бойко Н В. Німецькі прислів'я та приказки. Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко, 2008. 304 с.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти. Київ, 2003. 361 с.
4. Корольова Т.М., Жмаєва Н.С., Попова Я.Ю. Когезія та когерентність у перекладі україномовної наукової літератури англійською мовою. Науковий вісник ПНПУ ім. К.Д. Ушинського. Лінгвіст. науки. 2017. № 24. С. 64–76.
5. Куликова Л. А. Текст і дискурс як фігури комунікації. 2017. URL: <https://nimfilmdpu.mozello.com/vseukraska-nternet-konferencja/movoznavstvo/params/post/1336872> (дата звернення: 05.03.2024).
6. Лісовська А.О. Проблематика визначення поняття «текст» в наукових дослідженнях. Проблеми філологічних наук, міжкультурної комунікації та перекладознавства в Україні та ЄС : міжнар. наук.-практ. конф. 30–31 жовт. 2020 р. Венеція, 2020. С. 150–153.
7. Матвеева Л.Л. Культурологія : навч. посібник. Київ : Либідь, 2005. 512 с.
8. Методична розробка «Реалії німецької мови». Сайт викладачки німецької мови Ганни Приплюцької. URL: <https://buki.com.ua/blogs/nimetski-idiomu5-vyraziv-yaki-nablyzyat-do-nosiyiv-movu/> (дата звернення: 08.03.2024).
9. Петрица НМ., Зламана П. Комунікативні стратегії : методичні рекомендації до проведення практичних занять. Ужгород, 2023. 26 с.
10. Побережник О. Текст – як багатоаспектний лінгвістичний феномен. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/1460/3/pdf> (дата звернення: 08.03.2024).
11. Самочорнова О.А. Інформаційна насиченість та інформативність тексту. Вісник Житомирського державного університету. Філологічні науки. 2020. Вип. 52. С. 225–228.
12. Спілкування. Поняття про спілкування. Функції спілкування. URL: https://fku.kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/uk/PDF/psux._lk3.pdf (дата звернення: 09.03.2024).
13. Топтигіна Н.М. Автентичний художній текст у процесі навчання діалогічного мовлення студентів-філологів. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Toptigina.php> (дата звернення: 07.03.2024).
14. Saroyan W. Selected Short Stories. San Diego: Harcourt Brace, 1948. 368 p.

Сажко Л.А.

*кандидат педагогічних наук, професор кафедри германської філології
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка*

ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

Анотація. У статті розглядається необхідність дослідження проблеми використання комунікативних стратегій у процесі формування іншомовної компетентності у діалогічному мовленні. Здійснено аналіз понять комунікативної стратегії і комунікативної тактики.

Підкреслено необхідність відбору навчального матеріалу для оволодіння стратегіями і тактиками іншомовного спілкування.

Ключові слова: комунікативні стратегії, комунікативні тактики, іншомовне спілкування.

Summary. *The article focuses on the problem of communicative strategies and tactics used by formation of foreign language dialogic competence. Concepts of communicative strategies and communicative tactics are analyzed. Selection of educational material for mastery of strategies and tactics in foreign language communication is necessary.*

Key words: *communicative strategies, communicative tactics, foreign language communication.*

Проблема удосконалення процесу оволодіння іншомовним мовленням постійно перебуває в центрі уваги науковців. Актуальним це питання є як для середніх загальноосвітніх закладів, так і для закладів вищої освіти. Іншомовне мовлення розглядається в сучасній методичній науці як іншомовна комунікативна компетентність, складовими якої визначені мовленнєві компетентності (у говорінні, аудіюванні, читанні, письмі та медіації), лінгвосоціокультурна компетентність, мовні компетентності та навчально-стратегічна компетентність [2, с. 91].

Основним завданням формування зазначених компетентностей є оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування, навчання учнів/студентів адекватної мовленнєвої та немовленнєвої поведінки для досягнення окреслених цілей у відповідних ситуаціях.

Особлива увага завжди приділялась формуванню іншомовної компетентності у діалогічному мовленні, адже цей процес відбувається в умовах відсутності іншомовного середовища. Створення відповідних умов, наближених до реальних, значно підвищує мотивацію студентів до оволодіння вміннями іншомовного діалогічного мовлення. В цілому ці вміння визначаються таким чином:

- починати діалог, використовуючи відповідні репліки;
- підтримувати бесіду;
- реагувати на висловлювання співрозмовника;
- змінювати тему розмови;
- спонукати до певних дій;
- аргументувати свою точку зору;
- висловити свої побажання;
- повідомляти чи запитувати інформацію з певною метою;
- вплинути на співбесідника та схилити його до певних дій;
- звернутись з проханням виконати певну дію;
- переконати співрозмовника змінити точку зору;
- погодитись або не погодитись із партнером по спілкуванню тощо [2].

Перелік наведених умінь далеко не повний, вони визначаються для кожного етапу навчання у відповідності із типами діалогів, які опановують студенти, та мовленнєвої ситуації. Однак необхідно зауважити, що діалоги, які створюються в рамках навчального процесу, не завжди мають природний характер і збіднені на мовні та мовленнєві засоби.

Актуальність даної статті зумовлена саме необхідністю дослідження умов, що надають навчання діалогічного мовлення реальних ознак.

Однією з таких умов є планування навчального процесу на основі комунікативних стратегій, що, в свою чергу, вимагає використання відповідних мовленнєвих дій. Збагачення навчання діалогічного мовлення засобами, які наближають цей процес до реальних умов спілкування, сприятиме значному прискоренню формування відповідної мовленнєвої компетентності. Зазначимо, що комунікативні стратегії є складовою навчально-стратегічної компетентності, формуванню якої приділяється велика увага, так як значення її вже доведено життям.

Комунікативні стратегії відображають усвідомлену лінію комунікативної поведінки співрозмовників у конкретній ситуації спілкування, яка забезпечує результативність мовленнєвої взаємодії. В процесі здійснення комунікації іноземною мовою не носіями даної мови можуть виникати певні труднощі, зумовлені, перш за все, недостатнім рівнем володіння мовними та мовленнєвими засобами.

Звернімось до поняття «стратегія». Цей термін вперше стали використовувати у військовій справі і трактується він як спосіб досягнення поставленої мети. Насьогодні діапазон сфер вживання стратегій значно розширився, але сутність їхнього використання залишається незмінною – отримання бажаного результату за допомогою наявних ресурсів. Поняття «стратегія» тісно пов'язано із таким поняттям, як «тактика», тобто набором дій, виконання яких дає можливість реалізувати стратегію і досягти мету.

Для організації навчання іншомовного діалогічного мовлення важливими є комунікативні стратегії, які визначаються співрозмовниками для досягнення своїх цілей. За певною стратегією вибудовується план дій, в ході спілкування здійснюється гнучкий вибір мовних та мовленнєвих засобів, адекватних ситуації спілкування та змін реакції співрозмовника, а також оцінюється досягнутий результат.

Дослідженням проблеми комунікативних стратегій займалися як вітчизняні, так і зарубіжні фахівці (Ф. Бацевич, О. Новицька, О. Селіванова, О. Яшенкова, К. Фаерх і Г. Каспер, Т. ван Дейк і В. Кінш та інші). Однак необхідно зауважити, що детального вивчення потребує питання визначення комунікативних стратегій для реалізації процесу спілкування у різних функціональних типах діалогу.

Метою даної статті є окреслення комунікативних стратегій для здійснення спілкування у діалогічній формі та виокремлення відповідних комунікативних тактик.

Значення комунікативних тактик як способів реалізації інтенційної стратегічної програми комунікації підкреслюють науковці у своїх дослідженнях [3,4,5,6,7]. Ф. Бацевич називає комунікативними тактиками сукупність практичних ходів у реальному процесі мовленнєвої взаємодії; визначену лінію поведінки на певному етапі комунікативної взаємодії, спрямованої на одержання

бажаного ефекту чи запобігання ефекту небажаного; мовленнєві прийоми, які дають змогу досягнути комунікативної мети» [1, с.120].

Отже, якщо комунікативну стратегію розглядати як певний глобальний план досягнення мети мовленнєвої взаємодії, то комунікативні тактики можна визначити як конкретні мовленнєві дії, зумовлені основною лінією окресленого плану. Також необхідно зауважити, що палітра мовних та мовленнєвих засобів у мовців має бути достатньо різноманітною, адже в процесі спілкування можуть виникати непередбачувані реакції співрозмовників і гнучкість та швидкість у виборі відповідних комунікативних тактик є запорукою успішності реалізації стратегії для досягнення мети спілкування.

Наведемо приклади комунікативних стратегій та тактик діалогу домовленості про спільні дії. До комунікативних стратегій даної ситуації віднесемо такі: інформування, стимулювання, спонування до дій.

1) Стратегія інформування передбачає здійснення таких комунікативних тактик: повідомлення про певні події, заходи тощо; опис цих подій, заходів; доповнення інформації про учасників.

2) Стратегія стимулювання потребує використання комунікативних тактик: аргументації щодо відвідання події, заходу; поради, прохання.

3) Стратегія спонування до спільних дій включає такі тактики: заохочення, обґрунтування, посилення на оцінку знаних особистостей та відомих джерел. Також необхідно передбачити використання комунікативних технік згоди чи незгоди, відхилення чи прийняття пропозиції, наполягання на своїй пропозиції тощо.

Для здійснення зазначених комунікативних технік необхідно вміти оперувати адекватними мовленнєвими діями, що, в свою чергу, потребує здійснення в навчальних цілях відбору необхідних мовних та мовленнєвих засобів та формування відповідних компетентностей.

Таким чином, опанування комунікативними стратегіями, які є компонентом стратегічної компетентності, сприятиме значному підвищенню рівня володіння іншомовним діалогічним мовленням студентів.

Комунікативні стратегії, підпорядковані досягненню мети спілкування, реалізуються завдяки відповідним тактикам, ефективне використання яких є підґрунтям для успішної мовленнєвої взаємодії. Подальші наукові розвідки полягатимуть у відборі мовного та мовленнєвого матеріалу для навчання реалізації акту комунікації на основі визначених комунікативних стратегій та тактик.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф.С. Бацевич. – Київ: «Академія». – 2004. – 342 с.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн. Ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт,

2013. – 590 с.

3. Новицька О.А. Навчальний посібник «Основи теорії мовної комунікації» / О.А. Новицька. – Маріуполь: МДУ. – 2018. – 106 с. – Режим доступу: https://repository.mdu.in.ua/jspui/bitstream/123456789/2756/1/NP_movna_komunikatsia.pdf.

4. Селіванова О.О. Основи теорії мовної комунікації: Підручник / О.О. Селіванова. – Черкаси: Видавництво Чамбаненко Ю.А. – 2011. – 350с.

5. Яшенкова О.В. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. / О.В. Яшенкова. – К.: ВЦ «Академія» – 2010. – 312с.

6. Faerch C., Kasper G. Plans and strategies in foreign language communication. Strategies in Interlanguage Communication. London: Longman, 1983. 36 p.

7. T. van Deik, W. Kintsch, Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press. 1983, 387 p. – режим доступу:

Chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/06/Teun-A-van-Dijk-Walter-Kintsch-1983-Strategies-Of-Discourse-Comprehension.pdf.

Сапожникова О.М.

старший викладач кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Капуш А.В.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької мови

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ГРУПОВА РОБОТА ЯК ІНСТРУМЕНТ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

Актуальні суспільні потреби та вимоги на ринку праці й у сфері міжнародного спілкування вимагають модернізації мовної підготовки студентів та передбачають впровадження інноваційних технологій навчання.

Апробація різних форматів занять з іноземної мови дає підстави стверджувати, що групова робота є дієвою формою організації комунікативного навчального середовища, де кожен учасник відчуває себе важливим та здатним зробити свій внесок.

До найбільш продуктивних видів групової роботи можна віднести створення діалогів, рольові ігри, спільні проекти та презентації, дебати. Працюючи у парах або малих групах, наприклад, над виконанням фонетичних вправ, студенти не тільки вправляються у вимові нових слів та інтонації фраз й окремих типів речень, а й розвивають навички взаємодії в групі.

В сучасній практиці викладання іноземних мов широко використовуються такі інтерактивні форми роботи в малих групах, як « мозковий штурм», тематичні дискусії, ігри – вправи, аналіз професійно спрямованих ситуацій, які

відображають спілкування з діловими партнерами, сценарії телефонних дзвінків або листування у професійному контексті.

Комбінування різних форм групової діяльності робить заняття більш цікавими та ефективними для студентів, дозволяючи вдосконалювати різні мовні навички у комунікативній ситуації. Вибір формату групової роботи визначається загальною метою, конкретними завданнями й особливостями змісту заняття; рівнем комунікативної компетенції студентів; наявністю наочних засобів навчання тощо.

Залучення студентів до спільної роботи сприяє активному формуванню мовленнєвих навичок та співпраці, а також допомагає засвоїти іноземну мову шляхом взаємного навчання. Успішна робота в групі передбачає розвиток високого рівня самодисципліни й опанування навичок спілкування та кооперації з одногрупниками. Учасники малих груп вчаться планувати свою діяльність, приймати рішення, обґрунтовувати власну точку зору, спільно знаходити раціональні шляхи розв'язання завдань. Студенти можуть також коригувати помилки один одного в мовленні або письмі, що дозволяє краще засвоювати правильні мовні конструкції.

Важливим аспектом колективної діяльності є розподіл обов'язків у малих групах. Учасники мають обрати лідера групи, опонента, експерта; визначити, хто буде занотовувати ідеї; домовитись, хто буде представляти результати спільної роботи.

У рамках групової роботи учасникам надається максимум можливостей для самостійної роботи й навчання у співробітництві один з одним. Викладач виступає при цьому в ролі спостерігача, активного слухача, консультанта і приходить на допомогу лише тоді, коли дискусії чи розв'язання завдання заходять у глухий кут і студенти потребують поради. Таким чином у студентів з'являється мотивація ставити питання та брати на себе відповідальність.

Під час групового навчання викладачі спостерігають за тим, як студенти працюють один з одним, акцентуючи увагу на тому, які норми визначають спільну роботу малої групи; хто саме організовує діяльність у групі; як розподіляються ролі в групах; як окремі малі групи відрізняються від інших; чи є напруга між учасниками або суперництво, яке заважає взаємодії; хто не може або не бажає ідентифікувати себе з групою; чи отримують слабші члени групи допомогу від інших учасників; хто найчастіше звертається до викладача по допомогу. Викладач має чітко визначити навчальні цілі та очікування, підготувати необхідні ресурси та надати студентам фідбек.

Дидактично вірно підібраний комунікативний контекст забезпечує інтенсивний обмін знаннями й досвідом, зміцнює соціальні взаємини групи та стимулює використання іноземної мови в практичних ситуаціях. Завдання, які вимагають обговорення та обміну ідеями, дають можливість сформувати навички аналітичного та критичного мислення, пошуку аргументації та ведення дискусії.

В процесі групової роботи розкривається творчий потенціал учасників навчального процесу, формується комунікативна та інтерактивна компетенції, забезпечується реалізація завдань мовної підготовки студентів.

Терещенко С.І.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри бізнес-лінгвістики

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

АНОРМАТИВИ В УСНОМУ І ПИСЕМНОМУ МОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ

Анотація. У статті наголошено на важливості виявлення аномативів у мові студентів-нефілологів, створенні дослідницької бази девіацій, спостережених в їхній науково-навчальній практиці з метою вдосконалення методики вивчення української літературної мови. Запропоновано аналіз аномативів, засвідчених в усній і писемній комунікації студентів-нефілологів, зокрема відхилень від орфоепічних, правописних, лексико-граматичних, семантико-стилістичних норм літературної мови. Зроблено висновок про причини ослаблення норми в науково-навчальній практиці студентів: незнання правил, приписів літературного стандарту, нехтування принципами культури спілкування в офіційній сфері, а також відсутність належної українськомовної практики в повсякденній комунікації, що ослабляє нормативність професійного спілкування державною мовою.

Ключові слова: норма, слабка норма, девіація, аноматив, культура мови.

Summary. The article emphasises the importance of identifying anomalies in the texts of students of philology, creating a research base of deviations found in their scientific and educational practice in order to improve the methods of teaching the Ukrainian literary language. The article analyses the anomalies evidenced in the oral and written communication of students of philology, in particular deviations from the orthoepic, spelling, lexical-grammatical, semantic and stylistic norms of the literary language. It is concluded that the reasons for the weakening of the norm in students' scientific and educational practice are: ignorance of the rules and prescriptions of the literary standard, neglect of the principles of communication culture in the official sphere, as well as the lack of proper Ukrainian-language practice in everyday communication, which weakens the normativity of professional communication in the state language.

Keywords: norm, weak norm, deviation, anomaly, language culture.

Постановка проблеми. Помітне зростання кількості мовців, які використовують українську мову в усному та писемному офіційному й неофіційному спілкуванні, актуалізує дослідження відхилень від норм літературної мови, оскільки не всі мовці, зокрема студенти, мають належну мовну базу, тобто знання й навички використання орфографічних, орфоепічних, лексичних та граматичних норм, для формування усних і писемних висловлювань, уважливіше визначення та коригування рівня мовної культури особистості. Беззаперечно, що культура мови – це усвідомлення значення літературного зразка для розвитку національної культури, а цілісність культури потребує культивування загальноприйнятого літературного стандарту [4, с. 124].

Виявлення аномативів в усній і писемній комунікації студентів-нефілологів уможливіє створення дослідницької бази мовних девіацій, виявлення слабкої норми, тобто нестійкої норми, пов'язаної з регулярним відхиленням від кодифікованих правил [2, с. 276] в молодіжній комунікації, удосконалення методики навчання української мови, зокрема в неспеціальних ЗВО.

Аналіз останніх досліджень. Культуру мови особистості, шляхи опанування літературного стандарту української мови вивчали Л.І. Мацько, І.П. Ющук, О.Д. Пономарів, М.Я. Плющ та ін. Теоретичні й практичні результати досліджень девіацій в офіційному спілкуванні, установлення причин їх виникнення, формування критеріїв визначення анормативності текстів засвідчують роботи Ф.С. Бацевича, Т.В. Попової, О.Г. Рудої тощо. Проблеми відхилення від мовної норми перебувають в центрі постійної уваги соціолінгвістів, лінгвокультурологів, учених-когнітивістів, актуальні в педагогіці, методиці вивчення національних мов. До вивчення анормативів застосовують різні підходи – комунікативний, дискурсивно-текстовий, когнітивний, контрастивний та ін. Певної уваги, на наш погляд, заслуговують відхилення від власне мовної норми (орфоепічні, правописні, лексико-граматичні, семантико-стилістичні анормативи) та екстралінгвальні девіації (відсутність конструктивної інформації, некоректне відображення взаємозв'язків понять, реалій тощо).

Метою статті є виявлення, систематизація та встановлення причин девіацій у мовній практиці студентів-нефілологів.

Виклад основного матеріалу. Тут аналізуємо й оцінюємо усні й писемні висловлювання студентів з погляду порушень мовної норми, зокрема найбільш поширених анормативів – орфоепічних, орфографічних, граматичних, стилістичних тощо.

В усному мовленні студентів-нефілологів спостережено недотримання насамперед *акцентуаційних норм*: громадський порядок, тáборах Мордовії, фáхове видання, вáловий продукт, на́длишок/на́длишкóвий, випáдок/випáдки, першочергове завдання. Наявні також відхилення від усталеного в мовній практиці наголошення термінологічних одиниць: маркéтинг, менеджмéнт, де-юрé і под. Несформовані навички правильного наголошення слів підтримуються порушенням акцентуаційних норм широким загалом в офіційному спілкуванні, у ЗМК (особливо в трансляціях наживо), впливом діалектного й просторічного мовлення.

У писемній науково-навчальній практиці студентів засвідчено численні порушення *орфографічної норми*. Вони зумовлені насамперед впливом ненормативної (просторічної) усної молодіжної мови (*процетоване джерело, ознайомлений с цим питанням, проблема виникла через незнання закону, це тафтологія, на проєкт витрачено міліарди, це беззаперечно, у маркетинговій сфері й под.*); несформованими орфографічними навичками, незнанням правил українського правопису (можу **що до** цього сказати, **Факультет Фінансів, Київський Національний Економічний Університет ім. Вадима Гетьмана, діджіталізація усієї країни, стайлинг, професійно-орієнтований, продавець топчiк, нажаль**). Орфографічні девіації зумовлені також неусталеністю певних написань, що їх засвідчують і тексти науково-навчальної літератури, і засоби масової комунікації (*спеціальність економіка управління* (замість *спеціальність «Економіка управління»*), *важливо встановлювати й розвивати бізнес зв'язки, топ-10 чиновників-управлінців, на веб-сайті університету, хочу стати топ-*

менеджером). Зауважимо, що в «Українському правописі» (2019) чітко сформульовані правила правопису складних слів і значно розширено ілюстративний матеріал до них [7, сс.46–66]. Спостережено також хитання в написанні слів з пів- (*пів-університету/пів університету, обійшли пів-Києва/пів Києва*); у правописі окремих слів: *проект/проєкт*, *проектний/проєктний*.

Студенти виявляють недостатній рівень оволодіння лексичними нормами української літературної мови. Так, визначаємо порушення, спричинені нерозвиненим чуттям слова, збідненим лексиконом, зокрема незнанням української синоніміки. Наприклад, молодь ігнорує рекомендації уникати в писемному спілкуванні слова «даний» і вживати синоніми *цей, названий, згаданий, запропонований* [5, с. 117–118], як-от: *Даний твір належить до жанру «фентезі» (замість Цей твір належить до жанру «фентезі»)*. Серед помилок спостерігаємо вживання *відношення* замість *ставлення* (*У тексті точно передано відношення працівників до своєї роботи*), *оточуючі* замість *оточення* (*Він не знайшов спільної мови з оточуючими*).

Неправильний лексичний відповідник може мати стилістично недоречну форму – розмовну замість книжної (*На думку багатьох фахівців, цьому сприяла ціла купа факторів; Цей чел зробив дуже вагомий внесок у розвиток футболу*).

Поширені помилки, спричинені вживанням слів у не властивому для них контексті, напр.: *вважаємо, що такі вчинки носять темпоральний характер; Треба надати деяку еволюцію цим реформам*).

Застерігаємо студентів від надмірного окнижнення висловлювань (*Морські пейзажі надають вам небувалого спокою замість «дарують надзвичайний спокій»; Це лімітує мої прагнення замість «обмежує мої прагнення»*). Часом у мові студентства засвідчуємо суржикові слова (*Він був першим, хто визвався допомогти; Вони стрілися на мосту для обговорення своїх намірів; Учасники конференції задавали багато питань; Він бувший директор підприємства*).

Неврахування багатозначності слова, неуважність до його семантики спричиняє лексичні помилки: *Працівники зацікавлені в досягненні успішності підприємства* (очевидно, тут ідеться про успіх, оскільки успішність – це його досягнення); *Компанія з найменшими втратами вийшла з важкого положення, що створилося* (замість зі скрутного становища).

В усних і писемних висловлюваннях студентів поширені кальковані з російської мови вирази, зокрема *не дивлячись на* (замість *незважаючи на*) *тим не менше* (замість *а втім, проте*), *у першу чергу* (замість *насамперед*), *у свою чергу* (замість *зі свого боку, також*), *як правило* (замість *зазвичай, здебільшого, переважно*) тощо.

Певна кількість лексичних девіацій спричинена нерозрізненням значень слів-паронімів та «псевдосинонімів»: *Опираючись на свої знання, обумовлено зростанням цін на нафту, розповсюджували цікаві ідеї серед молоді, університет наш носить назву відомої людини*.

В усній і писемній мові студентів виявлено порушення *граматичних норм*. Слабкою нормою тут є форма родового відмінка іменників другої відміни чоловічого роду: *неправильне оформлення документу, не вживав цього терміну, вступив до університета, я прикипів до цього романа*.

Потребують редагування в студентських роботах граматичні аномалії – форми прізвищ чоловіків із закінченням на приголосний та -о, а також прізвищ на -а/-я (*робота Василя Дмитренко; у мого бізнес-партнера Андрія Легеда* (замість *Легеди*, бо початкова форма прізвища *Легеда*); *Валерія Якуша* (замість *Якуші*, бо початкова форма *Якуша*) у документі не зазначено).

Помиляються студенти й тоді, коли для вираження міри ознаки предмета чи явища вживають не притаманні українській мові словоформи (*самий кращий приклад, не самі приємні спогади*) або поєднують для цього не поєднувані способи й засоби творення різних ступенів порівняння прикметників (*більш впевненіше говорив, найбільш вразливіша галузь виробництва, відповідь має бути як можна більш повною*).

Здебільшого студенти ігнорують кличний відмінок, у їхньому мовленні це й досі слабка норма (*шановний пан координатор, вельмишановна комісія, Станіслав, радий тебе бачити, Ольга Семенівна, ми в аудиторії 325*). Зауважимо, що й етикетні формули звертання потребують постійного коригування, наприклад у звертанні до викладача: *добрий день, пане Віталію Сергійовичу* або *пане Віталію* (замість *добрий день, Віталію Сергійовичу* або *пане викладачу*).

У студентській мовній практиці виявлено й аномативні синтаксичні одиниці, серед яких речення з повторенням того самого прийменника або вживання прийменника у словосполученні з нормативним безприйменниковим зв'язком: *для мене як для людини відповідальної...* (замість *для мене як людини відповідальної...*), *властиві для мене риси* (замість *властиві мені риси* або *характерні для мене риси*); речення з порушенням правил граматичного керування та лексичного зв'язку: *Ми прагнемо до опанування навичками та знаннями* (замість *опанування знань та формування навичок*), які необхідні в майбутній професії; речення, у яких порушено узгодження між підметом і присудком: *Усі, хто взяли* (замість *узяв*) *участь у змаганнях, збираються біля університету*. Серйозним недоліком є задовгі синтаксичні конструкції, багатослівні, часто малозмістовні речення, що ускладнюють розуміння висловлюваного: *Ці паперові пакети можна використовувати більшу кількість разів і переробляти, але просто цікаво, наскільки швидко з такими темпами наші ліси нагадуватимуть скоріше порожні поля з травою, адже ці ж пакети створені для багаторазового використання, (якщо виключити той факт, що може піти дощ, або м'ясо з рибою з магазину доведеться нести в руках, інакше пакет промокне), а поставки нових потрібні постійно*.

Аналіз письмових робіт студентів виявляє несформовані уміння та навички виразно й точно висловлювати думку. Незнання національних особливостей, притаманних науковому викладу, вплив чужомовної наукової мови [8, с. 165]

спричинюють нагромадження мовних штамів, творення мовних покрутів: *У якому сенсі тут йдеться мова?* (замість *про що тут йдеться?*), *Твій виступ не несе в собі нічого цікавого* (замість *Твій виступ не цікавий/малоінформативний*), *Наданий текст є невідповідним своїй назві* (замість *Цей текст не відповідає назві/Назва тексту не відповідає його змісту*).

Стилістично неопрацьоване висловлювання, його недосконале синтаксичне оформлення зазвичай спричинює й порушення **пунктуаційних норм**. Під впливом мережевого спілкування студенти часто ігнорують розділові знаки в реченнях, забувають про належне пунктуаційне оформлення науково-навчальних текстів. У їхніх роботах наявні синтаксичні конструкції із зайвими розділовими знаками (*Проте, його думки були дуже суперечливими; З подякою, студентська рада факультету; Глобалізація, як чинник розвитку економіки; Виступ був цікавим, та інформативним*); відсутніми, проте обов'язковими за правилами пунктуації розділовими знаками (*Говоримо або про необхідні витрати_або про розбазарювання коштів; Автор використав різні засоби_щоб переконати_що працювати необхідно*).

Висновки. Отже, спостережені девіації в усних і писемних висловлюваннях студентів нефілологічних спеціальностей засвідчують типовість орфоепічних, правописних, лексико-граматичних аномативів, що є показником слабого засвоєння літературного стандарту сучасної української мови.

Причинами відхилень від мовної норми в студентському навчальному середовищі можна вважати незнання або слабе знання правил мови, порушення їх у спонтанних ситуаціях спілкування, нехтування рекомендаціями дотримуватися усталених мовних вимог щодо орфографічного, пунктуаційного, стилістичного та граматичного оформлення текстів.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної девіатології. Львів: Львів. нац. ун-т ім. І. Франка, 2000. 236 с.
2. Єрмоленко С.Я. Сильна і слабка мовна норма. Літературна норма і мовна практика. Ніжин: ТОВ «Видавництво «Аспект Поліграф», 2013. С. 265–269.
3. Єрмоленко С.Я. Норма. Українська мова: Енциклопедія. Київ, 2004. 824 с.
4. Єрмоленко С. Засоби масової комунікації і мовна свідомість сучасного українця. Культура слова. 2013. Вип. 79. С. 123–125.
5. Катерина Городенська. Українське слово у вимірах сьогодення. Київ: КММ, 2019. С. 117-118.
6. Руда О.Г. Комунікативні девіації в умовах українсько-російського білінгвізму. Київ : Інститут української мови НАН України, 2009. 198 с.
7. Український правопис. Київ : Наукова думка, 2019. 391 с.
8. Шульга Т. Типові помилки в наукових роботах студентів. Культура слова. 2011. Вип. 74. С. 163–166.

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

Овчиннікова О.І.

старший викладач кафедри іноземних мов факультету фінансів

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ВПЛИВ ЗАПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

***Анотація.** В статті досліджені особливості організації та впровадження процесу вивчення іноземної мови з використанням сучасних цифрових технологій, ресурсів Інтернет, а також міжкультурної комунікації в умовах віртуального глобального середовища.*

***Ключові слова:** вивчення іноземної мови, іншомовна комунікація, міжкультурна комунікація, інформаційно-комунікаційні технології, цифрове середовище.*

***Summary.** The article examines the peculiarities of the organization and implementation of a foreign language learning by means of modern digital technologies, Internet resources, as well as intercultural communication in the virtual global environment.*

***Key words:** foreign language learning, foreign language communication, intercultural communication, information and communication technologies, digital environment.*

Постановка проблеми. Сучасна система освіти в умовах її інтеграції в глобальний цифровий простір стикається із завданнями посилення професійної складової, обумовлені необхідністю у компетентних та конкурентоздатних фахівцях. Навчання іноземній мові є необхідним чинником підготовки сучасного висококваліфікованого фахівця. Одним із провідних напрямків подальших наукових досліджень в галузі освіти є організація та особливості процесу викладання та вивчення іноземної мови в умовах широкого запровадження цифрових технологій та віртуального середовища Інтернет.

Аналіз досліджень та публікацій. Питання мовленнєвої діяльності та спілкування досліджені М. Жинкіном, І. Зимньою, Л. Виготським, В. Скалкіним, В. Гумбольдтом; процес навчання іноземним мовам із визначеною метою вивчений у працях Г. Стоун, В. Бухбіндер, Р. Джонсон, Е. Уотерс, Ф. Епперт, Б. Коффі, В. Штраусс, Д. Уільямс та ін.

Наукові праці Н.Апатова, В. Безпалько, Л. Білоусової, В. Бикова, І. Богданова, І. Булах, Р. Гуревич, Ю. Дорошенко, М. Жалдака, О. Коваль, Ю. Рамського, О. Співаковського та ін. розкривають дидактико-педагогічні та методичні проблеми інформатизації навчального процесу.

У роботах А. Андрєєвої, Є. Ганіна, Ю. Басонової, О. Шукліної, С. Яшанова та інших досліджена низка проблем самоосвітньої діяльності в умовах інформатизації суспільства.

В дослідженнях Г. Бала, А.В. Брушлінського, Т.Б. Габій, В. Глушкова, А. Довгяло, А. Єршова, В. Монахова, І. Підласого, С. Смирнова, А.М. Матюшкіна, О. Тихомирова та ін. поданий аналіз функцій нових інформаційних технологій та їх вплив на навчальний процес, а також суб'єкти навчання

Проблематиці досліджень в галузі міжкультурної комунікації присвячені праці багатьох вчених, серед них, Р. Портер, Е. Голл, А. Кребер, Д. Трагер, К. Клакхон. Теоретичними питаннями міжкультурної комунікації займалися такі науковці: Г. Гофстеде, С. Гантінгтон, К. Бергер, Е. Гірш, Е. Голл, С. Даль. Значення міжкультурної комунікації для підготовки майбутніх фахівців розкрито у працях багатьох науковців.

Виклад основного матеріалу. Сучасне покоління студентів з великим досвідом використання цифрових технологій вивчення іноземної мови неодмінно пов'язано із запровадженням різних форм та методів використання інформаційно-комунікаційних технологій. Оскільки сучасні та розвинені технології продовжують грати значну роль у розвитку суспільства, їх використання для підвищення ефективності вивчення іноземної мови є досить суттєвим.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), технології штучного інтелекту широко використовуються останніми роками для вдосконалення процесу вивчення іноземної мови [1], [2], [3], [4]. Для покращення результатів вивчення мови студенти потребують додаткової підтримки в цьому напрямку. Саме поглиблена практика аудіювання, читання, говоріння та письма необхідна для розширення іншомовних знань, навичок та досвіду. Різноманітність інструментарію та методів виконання роботи у віртуальному навчальному середовищі забезпечить високу ефективність навчання.

Сучасні інноваційні технології вивчення іноземної мови можна однаково ефективно використовувати для будь-яких вікових груп. Ефективність сучасних технологій полягає у наявних комунікативних підходах до вивчення мови на основі запровадження в навчальний процес персональних комп'ютерів, Інтернету, мобільних пристроїв, інтелектуальних машин та соціальних та когнітивних Web-роботів.

Для кожної мовної навички (читання, говоріння, аудіювання та письмо) існує свій набір ефективних технічних інструментів і пристроїв. Крім того, для успішного використання різноманітних навчальних методів слід мати напрацьований досвід використання та взаємодії з віртуальним середовищем Інтернет, комп'ютерами, інтелектуальними соціальними і когнітивними роботами та пристроями.

В результаті широкого запровадження цифрових технологій паралельно з роботою викладача їх вплив став величезним для вивчення іноземної мови засобами цих технологій. Побудова нових педагогічних моделей вивчення іноземної мови відбувалася на основі поєднання ролі інструктора та технологій.

Загалом, ефективність ІКТ забезпечується переважно за рахунок інтегрування у навчання предметно-орієнтованої діяльності та різноманітних тем, сфер вивчення мови, що базується на завданнях, де англійську можна розвивати природним шляхом. Навчальна діяльність студентів може складатися з послідовності орієнтованих на зміст мовних дій, які завершуються створенням усної презентації або написанням листа, анотації чи статті. Протягом реалізації моделі змішаного навчання [3], студентам надається можливість брати участь в обговоренні запитань і відповідей під керівництвом викладача, проводити дослідження електронних книг та Інтернет, переглядати відео, брати участь у діалогах; дискусіях; рольових іграх.

Протягом останніх десятиліть технології набули широкого використання практично в усіх навчальних дисциплінах освітянської галузі. Вивчення іноземних мов значною мірою поєдналося із запровадженням сучасного програмного забезпечення, локальних мереж, віртуального середовища Інтернет тощо. Відповідно, це, в свою чергу, обумовило зміну структури навчального контенту, форм та методів, а також засобів викладання, самосійного вивчення іноземної мови. Розвиток і урізноманітнення цифрових засобів навчання (комп'ютерів, мобільних пристроїв) обумовило подальшу розробку теоретичних основ запровадження комп'ютерного навчання мови і мобільного навчання мови [5], [6], [7]. Сучасне цифрове середовище пропонує широкий спектр прикладних програм для вивчення іноземної мови, серед яких: програми поповнення словникового запасу, утиліти перевірки орфографії, електронні робочі зошити, роботи над граматикою та вимовою, програми читання/письма та різноманітні навчальні пакети, які спрямовані на підвищення ефективності як викладання так і вивчення іноземної мови. Система освіти сьогодення пропонує різноманітні нові моделі навчання, сучасні освітні технології та інструменти. Прикладами таких технологій та інструментів є навісні відеопроєктори, інтерактивні розумні дошки, розумні телефони та iPad, планшети, портативні комп'ютери та бездротовий доступ до Інтернету.

Сучасні викладачі та студенти успішно напрацювали досвід використання програмного забезпечення, зокрема, PowerPoint, для відтворення подкастів (цифрових аудіофайлів) з метою вдосконалення навичок аудіювання, інструментів переносу текстів з Інтернету для демонстрації навички читання, а також презентації граматики та розширення можливостей студентів використання широкого спектру веб-інструментів і соціальних мереж, які дозволяють студентам публікувати роботи та спілкуватися безпосередньо з віртуальною спільнотою.

Чисельні дослідження та практика підтверджують ефективність соціальних медіа, таких як веб-курси, відеоконференції, соціальні мережі, програми для написання електронної пошти та групові обговорення в чатах, для вивчення іноземної мови засобами віртуального середовища. Це обумовлено факторами спрощення спілкування, зменшення тривожності, сприяння соціальному чи кооперативному навчанню, підвищення мотивації студентів і сприяння

міжкультурній свідомості. Для процесу використання сучасних цифрових технологій характерними є проблеми пристосування до індивідуальних характеристик та потреб користувачів, аудиторії, а також обмеженість інтерактиву зі студентами. За останні роки постало питання дослідження інших наявних форм та технологій з метою посилення мотивації студентів та інтерактивності віртуального середовища через часткову обмеженість можливостей існуючих комп'ютерних засобів та мобільних пристроїв. Прикладом ефективних технологій, які підтвердили свою користь для вивчення іноземної мови, є соціальні роботи [8], [9], [10]. Після широкого поширення та дослідження можливостей соціальних роботів та інтерактивних цифрових роботів у якості сучасних допоміжних засобів вивчення іноземних мов була побудована нова методологія під назвою «Вивчення мови за допомогою роботів» (Robot Assisted Language Learning) [9], [11], [12]. Окрім функцій та інтерфейсів соціальних роботів вони також характеризуються здатністю до автономних рухів, візуального та голосового розпізнавання та взаємодії з фізичним середовищем за наявності відповідних датчиків. Крім того, для комп'ютерних чи мобільних пристроїв властивим є наявність здатності до невербальної комунікації за допомогою кібер- і уявних персонажів та/або відео. Технологічні можливості соціальних роботів також дозволяють забезпечувати невербальну комунікацію за допомогою, наприклад, виразу обличчя, жестів і дій. На відміну від комп'ютерів і мобільних пристроїв, соціальні роботи мають приємну для сприйняття зовнішність і програмну гнучкість відповідно до особливостей середовища для ефективного підтримання соціальної взаємодії. Зазначені особливості однозначно підкреслюють можливості та переваги сучасних цифрових технологій для забезпечення ефективності вивчення іноземної мови.

Оскільки сучасні студенти зараз більш креативні володіють певним досвідом роботи та в курсі подій, викладачі мають відповідно вдосконалювати методи та форми навчальної роботи на основі використання цифрових технологій. Зокрема, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) стали одним із шляхів залучення та мотивації студентів. Це обумовлено тим, що ІКТ, зокрема, комп'ютери, Інтернет, мобільні телефони, радіо, відео, телебачення та супутникові системи широко використовуються в освітньому просторі. Науковець Флоріш підкреслив важливість ІКТ для підтримки та вдосконалення вивчення мови [13].

Завдяки ІКТ студенти мають можливість вдосконалювати індивідуальні креативність та майстерність, обумовлені власними знаннями та набутими навичками як місцевої так і міжнародної культури. «ІКТ забезпечують ефективність викладання та навчання з метою розвитку творчості та інтелектуальних ресурсів людей, особливо у сучасному інформаційному суспільстві» [14]. «Саме слово «культура» тепер з'являється в багатьох контекстах, і, насправді, «культура» майже багато в чому замінює «контекст» в низці освітянських дискурсів та соціальних науках» [15].

Завдяки впровадженню ІКТ навчальний контент ефективно поєднується з особливостями місцевої, національної та міжнародної культур та ціннісних орієнтацій.

Отже, вивчення та викладання іноземної мови, а також навчальний контент, інкорпоровані з фактором культури, стають ефективнішими та більш контекстуально орієнтованими. Низка науковців, відзначаючи низку проблем для системи освіти, підкреслюють необхідність врахування місцевих соціальних, політичних, економічних та культурних характеристик учасників навчального процесу. Отже, освітній контент та заходи мають враховувати особливості соціального середовища та контекст культурних цінностей студентів, а також знайомити їх з іншими культурами для проведення порівняльного аналізу.

На думку низки науковців, ефективність навчальних матеріалів досягається за рахунок їх контекстуалізації; цілеспрямованість використання мови є необхідною умовою її розвитку; реалістичність та автентичність використаної мови мають бути обов'язковими; аудіовізуальний компонент курсу забезпечує ефективність вивчення; студентам слід вдосконалювати свої навички працювати як з письмовими, так і з усними джерелами в мережі Інтернет; навчальні матеріали повинні забезпечувати розвиток самостійності студентів; гнучкість матеріалів також є їх необхідною характеристикою, яка відповідає індивідуальним потребам студентів та контекстуальним відмінностям; процес навчання має мотивувати студента як емоційними так і когнітивними факторами

Вивчення іноземної мови має бути спрямовано на формування навичок використання мови в повсякденному житті. Повноцінне володіння мовою означає здатність не лише використовувати мову, але й розуміти її культуру та цінності. Це має бути враховано під час побудови навчального курсу, спрямованого на заохочення та мотивацію студента всебічно вивчати свою культуру та культуру інших країн. Навчальний контент повинен визначатися особливостями соціального середовища, автентичними проблемами або темами. Автентичність матеріалів забезпечується їх орієнтованістю на особливості внутрішнього навчального та зовнішнього соціального середовища.

З метою організації ефективного навчального процесу потрібно забезпечити студентам моделювання діяльності реального зовнішнього світу. За допомогою ІКТ створюється можливість проводити різноманітні заходи, які моделюють події реального світу шляхом перегляду youtube, демонстрації відео, прослуховування музики та ін. Інтернет, телебачення, радіо, мобільні мережі та ін. надають безліч ресурсів та цікавої інформації про культури всього світу.

Важливо зазначити, що сучасні мова, культура і технології нерозривно взаємно інтегровані та залежні. Звичайна мовна практика полягає в тому, що культура носія мови інтегрована в навчальні матеріали з іноземної мови [16]. Різноманітність культур слід враховувати в навчальному курсі. Для студентів важливо мати можливість оцінити багатство розмаїття культури та отримати практичну підтримку для розпізнавання та боротьби з упередженнями і

дискримінацією. Це обумовлює необхідність залучення ІКТ у процес ефективного викладання та вивчення іноземної мови.

Висновки. Отже, сучасні студенти потребують сформованих навичок цифрової та електронної грамотності, щоб спілкуватися на міжнародному рівні в глобальному віртуальному середовищі, використовуючи різноманітні та сучасні медіа-інструменти, а також стати незалежними учасниками віртуальної мультикультурної спільноти, що динамічно змінюється. Крім того, використання сучасних технологій для покращення вивчення іноземної мови дозволяє збільшити незалежність студента, забезпечуючи йому більш орієнтований навчальний процес, коли вони перебувають у його центрі та активніше беруть участь, ніж у традиційних методах навчання.

Стосовно іноземної мови слід зазначити, що використання сучасних технологій не тільки робить процес вивчення мови ефективнішим, а й пропонує інструменти, які можуть легко моделювати реальні професійні ситуації, надаючи студентам шанс розвивати важливі спеціалізовані та професійні навички 21 століття. Ролі сучасних технологій, зокрема, вивчення мови засобами комп'ютерної техніки, мобільних пристроїв, Інтернет, соціальних мультимедіа та інших інтелектуальних пристроїв роблять значний і важливий внесок у підвищення ефективності навчання. Таким чином, нові знання щодо особливостей використання сучасних технологій у мовному класі доводять необхідність та доцільність їх інтеграції у процес вивчення іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Mawer, K., Stanley, G. (2011). *Digital Play: Computer games and language aims*. Peaslake: DELTA Publishing.
2. Terrell, SS. (2011). Integrating online tools to motivate young English language learners to practice English outside the classroom. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, pp. 16–24.
3. Chris, P. (2013). Emerging technologies, emerging minds: digital innovations within the primary sector, pp. 17-42, *Innovations in learning technologies for English language teaching*, Edited by: Gary Motteram, British Council 2013 Series, www.britishcouncil.org.
4. Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Alemi, M., Lari, Z. (2012). SMS Vocabulary Learning: A Tool to Promote Reading Comprehension in L2, *Int. Journal of Linguistics*, 4 (4), pp. 275-287.
6. Alemi, M., Anani, S., R., Lari, Z., (2012). Successful Learning of Academic Word List via MALL: Mobile Assisted Language Learning, *Int. Education Study Journal*, 5 (6).
7. Alemi, M., (2013). MALL, Vocabulary and Reading: a Case of University Students, *Proc. SMART Media in Academia: Research and Teaching Conf.*, Bacau, Romania.

8. Zheng, D., Young, MF., Wagner, MM., Brewer, RA. (2009). Negotiation for action: English language learning in game-based virtual worlds. *The Modern Language Journal* 93, pp. 489–511.

9. Meghdari, A., Alemi, M., Ghazisaedy, M., Taheri, A.R., Karimian, A., Zandvakili, M. (2013). Applying Robots as Teaching Assistant in EFL Classes at Iranian Middle-Schools, Proc. of the Int. Conf. on Education and Modern Educational Technologies (EMET-2013), Venice, Italy.

10. Singhal, M. (1997). The internet and foreign language education: Benefits and challenges. *The Internet TESL Journal*, 3(6). Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Singhal-Internet.html>.

11. Alemi, M., Meghdari, A., Ghazisaedy, M. (2014). Employing Humanoid Robots for Teaching English Language in Iranian Junior High-Schools, *Int. Journal of Humanoid Robotics*, Vol. 11, No. 3.

12. Alemi, M., Meghdari, A., Ghazisaedy, M. (2015). The Impact of Social Robotics on L2 Learners' Anxiety and Attitude in English Vocabulary Acquisition, *Int. Journal of Social Robotics*, Vol. 7, No. 4, pp. 523-535.

13. Floris, F.D. (2014). Using information and communication technology (ICT) to enhance language teaching & learning: An interview with Dr. S. Gumawang Jati. *TEFLIN Journal*, Vol.25, pp. 139-146.

14. Aduwa-Ogiegbaen, S. E., & Iyamu, E. O. S. (2005). Using Information and Communication Technology in Secondary Schools in Nigeria: Problems and Prospects. *Educational Technology & Society*, 8 (1), pp. 104-112.

15. Alred, G., Byram, M. & Fleming, M. (2003). Intercultural experience and education. In Alred, G., Byram, M. & Fleming, M. (Ed). Frankfurt Lodge: Cromwell Press.

16. McKay, S. L. (2003). Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 13.

Церковняк-Городецька О.Г.

кандидат філологічних наук, викладач Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут

ЛІНГВОДИДАКТИКА: СУТНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ, ТРАДИЦІЇ

***Анотація.** У статті йдеться про лінгводидактику як науку її роль у вивченні іноземних мов у сучасному світі. Лінгводидактика розглядається як наука про самовдосконалення мовної особистості, як суб'єкт спілкування та міжкультурного розвитку.*

***Ключові слова:** українська мова, дидактика, іноземна мова*

***Summary.** The article deals with linguistic didactics as a science and its role in the study of foreign languages in the modern world*

Language didactics is considered as a science of self-improvement of the linguistic personality, as a subject of communication and intercultural development

***Keywords:** Ukrainian language, didactics, foreign language*

Кожний історичний період надає нового звучання проблемам, які визначають поступ суспільства. У ХХІ століття Україна ввійшла як держава, що визнана світовою спільнотою і не може розвиватися без постійних зв'язків із сусідніми, так і віддаленими географічно державами в усіх сферах життєдіяльності. Виклики часу вимагають гнучко пристосовуватись до швидко змінюваних обставин, уміти оперативно та адекватно реагувати на них. Отже, проблеми формування мовної особистості та функціонування мов в Україні є одним із визначальних чинників не лише розвитку освіти, але й суспільства в цілому.

Набуття українською мовою статусу державної визначило два основні вектори її функціонування: внутрішній, тобто створення умов для поширення функціонування української мови у державі, та зовнішній, який зумовлює статус української мови як засобу міжнародного спілкування. У першій ситуації українська мова має витіснити російську (враховуючи війну, інформаційно-пропагандистську війну), а в другій – англійську. Завдання не з легких.

Питання мовної політики виходять на перший план у кожній спільноті, державі та на рівні ЮНЕСКО – організації ООН з питань освіти, науки, і культури, активним членом є Україна. Особливу увагу приділено викладанню мов у вищій школі, висловлюється думка про необхідність мовної підготовки фахівців із багатьох спеціальностей, зокрема про те, що ХХІ столітті можливе об'єднання мовних і технологічних курсів як важливих складових вищої освіти. Підкреслимо важливість поєднання викладання мов із оволодінням загальними академічними та професійними навичками з інших дисциплін.

Використання української мови як одного із засобів міжнародного спілкування означатиме, що вона має набути таких рис:

- стати засобом спілкування науковців різних держав, засобом кодування та збереження загальнолюдських знань, тобто стати мовою науки;
 - стати необхідною часткою світових систем комунікацій (радіо, телебачення, інтернет, авіа- та космічний зв'язок);
 - стати мовою дипломатії, туризму, транспорту, міжнародної торгівлі;
 - стати мовою освіти, тобто свідомо використовуватися як мова навчання;
- вона має бути проголошеною як «іноземна мова» або як предмет вивчення в школах, університетах країни.

Загальний огляд проблем розвитку лінгводидактики дає змогу зробити нам такі висновки: знання закономірностей засвоєння мов, які вивчає лінгводидактика, є потребою не лише вчителів та викладачів, але кожної освіченої людини. Сучасна освіта має забезпечити засвоєння кожним громадянином рідної та іноземних мов, що актуально для розвитку особистості і, сформувати знання, навички та вміння, які гарантували б постійне вдосконалення мовленнєвої діяльності індивідуума протягом усього життя, що неможливо без засвоєння лінгводидактики.

Лінгводидактику треба розглядати як науку про самовдосконалення мовної особистості, як суб'єкта спілкування та міжкультурного розвитку, а вивчення мов – найважливіший складник усіх рівнів освіти. Необхідно глибше осмислювати роль вивчення мов у розвитку суспільства й насамперед особистості. Саме лінгводидактика має виробляти різноманітні моделі засвоєння мов, що ґрунтуються на лінгвістичних та психолого-педагогічних закономірностях, і задовольняти широкий спектр потреб суспільства. Лінгводидактика як теорія навчання мов має розглядати як загальні аспекти засвоєння мов, так і напрямки досліджень стосовно засвоєння конкретної мови як рідної та іноземної, вбираючи все позитивне з національної та світової культури.

Війна засвідчила зростання інтересу до вивчення української мови за кордоном, зокрема у вищих навчальних закладах, що мають відповідні кафедри слов'янських мов, зацікавила українською культурою, літературою, українським кіно. На жаль через трагедію нашого народу про нас дізнався світ і зацікавився нами. Лінгводидактика має виробляти стратегії формування мотивації вивчення мов і забезпечувати її відповідними засобами навчання.

Список використаних джерел

1. Кремень В. Якісна освіта формує майбутнє держави і її громадян // «Дзеркало тижня», 2.06.2001.

Чеботарьова Л.І.

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

STUDENT SURVEY AND OUR PRACTICE OF USING INTERACTIVE TEXTBOOKS

***Анотація.** Чеботарьова Л.І проаналізувала використання інтерактивних підручників в роботі зі студентами 1-4 курсів. Викладач активно використовує інтерактивні підручники відомого видавництва Pearson. Вони з'явилися не так давно, але довели свою ефективність у викладанні іноземних мов, як починаючи з рівня A¹ A² і закінчуючи рівнями B¹ B² і C¹ C²-це підручники, з якими працюємо ми. Студенти в опитуванні, яке зазвичай проводиться зі студентами, особливо підкреслили свою зацікавленість у роботі з інтерактивними підручниками.*

***Ключові слова:** інтерактивні підручники, опитування студентів, зацікавленість, вокабуляр, ідіоми, досвід викладання, автоматичне оцінювання, лексичне і граматичне наповнювання.*

***Summary.** Chebotareva L.I. has analyzed her practice of using interactive textbooks with the students of 1-4 years of studies. The teacher is actively working interactive textbooks of very distinguished publishing house Pearson. They appeared not so long ago but proved their efficiency in teaching foreign languages, beginning with A¹ A² level and finishing with levels B¹ B² і C¹ C²-the levels we work with in our practice. The students in the survey, which is the usual practice, especially stressed their interest in the lessons with interactive textbooks.*

***Key words:** interactive textbooks, student survey, interest, vocabulary, idioms, teaching experience, automatic gradebook and assessment, lexical and grammar contents.*

In autumn 2023 the first-year students, and it's the usual practice with us, were invited to take part in the student survey. The questions asked cover every possible aspect of their university being: beginning with their specialization, main purposes in learning English, their level of knowledge and most difficult aspects in studying English, and many - many others. And a lot of students mentioned their interest in interactive textbooks.

And really, the Covid times and, naturally, the war circumstances made all experts involved in writing textbooks and all users of their products value interactive textbooks.

And really, if we take an official explanation of what an interactive textbook is we see that it is an e-book version of a textbook that holds elements of interactivity. After all, going digital is not enough when it comes to online learning and e-book version of a textbook make it more gripping for the learners. [1]

Two years ago, I already analyzed my teaching experience with extensive use of MyGrammarLab. And again, I'd like to stress that MyGrammarLab «is a unique blend of book, online and mobile resources that ensures you have all the information and practice you need to master English grammar». [2]

And now I'd like to share my experience of teaching oral practice with Market Leader Upper-Intermediate. It's Pearson Teaching Platform, which keeps the learners focused on the materials, 'completely updated to reflect the fast-changing world of business using authoritative and authentic business sources such as the *Financial Times*' [3].

MyEnglishLab is 'online learning tool with personalized practice.

Automatic gradebook and assessment.

Flexible solutions to learners' needs. [4]

Unit 1 Communication. [5]

It contains of various parts: vocabulary, listening exercises, reading, language review (idioms), skills-dealing with communication breakdown and finally it's a case study *The Price of Success*.

Then we check the progress with the help of another, purely interactive textbook with the same lexical and grammatical contents. In case students want to report on the material they missed due to various reasons, I also give the tasks from interactive Market Leader Upper Intermediate.

To check the knowledge of the language of the unit, they offer Language Review Idioms: e.g. Complete the sentences with the correct form of an idiom from the list below.

Example: I know you couldn't attend the meeting so here's a summary of the main points *just to put you in the picture*. Or

Match the idioms on the left with their definitions on the right:

Air your views (in case you know the material you should choose) express your opinions about something in public.

After every task you should press *save* and *submit* and the textbook assess your answer. It's very visual and easily remembered, even if students make mistakes, the proper variant is displayed and we analyze the mistake.

Complete the sentences with an appropriate form of an idiom from the list below: e.g. E-mail me every day *to keep me up to date* with the latest developments, will you?

And again, press *save* and *submit* to see the result.

Then we come to the section Survival Business English. It contains several telephoning conversations, and the students should define where the following phrases in them fit.

Usually we have a secretary and a caller and decide what sentences on the left match a suitable reply on the right.

We should press *save* and *submit* to see the result.

Then, in the following section the students should review the material on linking words and study the examples of linking words: e.g. 1. *Despite* his great sense of humor, he often finds it difficult to respond to his audience. 2. *In spite of* his shyness, he is a brilliant speaker. 3. *Although* he generally communicates his ideas, I often find it hard to follow him. 4. *Even though* I'd put them in the picture, they didn't seem grasp what I was on about.

After analyzing the above-mentioned sentences, the students are asked to select the two expressions which are NOT correct. The words in italics are used to express the cause of something, the reason to reinforce an idea, and information for something to contrast the idea.

And the last section with five interviews is absolutely interesting and motivating. The interviews focus on the vocabulary and are closely connected with the contents of the unit.

You are suggested to watch the extract from part one of the unit and then read attentively the transcript given below. There are seven mistakes in the transcript. The students should find and select the words which are different from what the consultant actually says.

This activity makes the students to be highly attentive, they even may ask the teacher to allow them to listen the interview for the second time in case something slipped from their memory.

So, it is possible to come to the conclusion, that interactive textbooks have demonstrated their ability to help learners to learn the material at a higher level: vocabulary, grammar nuances, to develop their ability to understand native speakers, absorb numerous shades of the language.

The learners are really interested in their work with interactive sources as, at first it might seem simply new and attractive, but very soon they feel satisfaction with their progress in studying the language and then finally comes the understanding that in the process of working with E-books they have reached some advanced stage, and it makes them sure in their future professional activity.

References

1. <https://tophat.com/glossary/interactive-textbook> or (Interactive Textbook Definition and Meaning- Top Hat).
2. www.mygrammarlab.com or MyGrammaralab advanced C¹ / C² p.8.
3. www.mygrammarlab.com or MyGrammaralab advanced C¹ / C² p.7.
4. www.mygrammarlab.com or MyGrammaralab advanced C¹ / C² p. 9.
5. MyEnglishLab Market Leader Upper-Intermediate E-book.

Червінська Л.М.

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

Василенко І.О.

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

З ДОСВІДУ НАВЧАННЯ НАПИСАННЮ ДІЛОВОЇ ДОКУМЕНТАЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ФАХОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЕКОНОМІЧНОМУ ВНЗ

***Анотація.** Стаття розглядає деякі аспекти розвитку навичок написання ділової звітності на старших курсах за програмою Фахова англійська мова. Аналізуються методики написання ділових звітів в контексті розвитку навичок ділового письма у здобувачів старших курсів. Крім того в статті розглядаються найбільш вживані типи ділової звітності.*

***Ключові слова:** ділова звітність, ділове листування, аналітичний звіт, методи інтерактивного навчання.*

***Summary.** The article analyzes certain aspects of writing business reports in the course of the English language for senior students specializing in economics. The methodology of writing official business reports in the context of formal writing skills development for senior students is analyzed. The most frequently used types of formal business reports are reviewed as well.*

***Key words:** formal business reports, business correspondence, analytical report, methods of interactive learning.*

Набуття та розвиток навичок написання ділової документації в курсі викладання англійської мови за професійним спрямуванням на старших курсах є особливо важливим, оскільки не тільки допомагає студентам успішно здати державний екзамен, але й забезпечує їх конкурентоспроможність на ринку праці у майбутньому.

Аналіз останніх джерел. Проблеми викладання ділової англійської мови включають також необхідність розвитку навичок написання ділової документації в контексті розвитку ділової писемності, особливо на старших курсах вищих навчальних закладів немовного профілю. В роботі Н. Дідо розглядаються деякі методи навчання написання різних типів ділової документації. [2] Необхідність використання сучасних підходів під час навчання написанню формальних ділових звітів висвітлюється в роботі А. Борисової, А. Колесник. [1]

Виклад основного матеріалу дослідження. На старших курсах студенти досить глибоко засвоюють навички та вміння написання таких ділових документів, як листи-запити та відповіді на них, листи-замовлення та

оформлення виконання замовлень, листи щодо пакування, відвантаження, страхування. В процесі вивчення англійської мови багато уваги та часу приділяється засвоєнню навичок ведення банківського листування, а також повному засвоєнню видів банківської документації та веденню листування та оформленню документів міжнародної торгівельної діяльності. Проте, треба визнати, що недостатньо уваги та часу приділяється написанню ділових звітів, що також є дуже важливим. При викладанні основ написання ділових звітів головною територією уваги є організація матеріалу, особливо, якщо студенти не знайомі з західною традицією фокусуватися на суті інформації. Головна увага також приділяється диференціації факту та думки. Якщо щось пропонується як факт, хоча, насправді, це є тільки особиста думка, така інформація може бути сприйнята вкрай негативно західною культурою. Коли студенти засвоюють основні важливі навички написання ділових звітів, дуже важливим є розглядати звіт в контексті політики компанії та її бажання позитивних змін. Важливо, щоб студенти розуміли філософію звіту, а саме, що діловий звіт є головним інструментом прийняття рішень і, таким чином, може мати наслідки в майбутньому. Ділові звіти важко писати, оскільки вони включають в себе збір, аналіз та організацію великих обсягів інформації, а також формування висновків та рекомендацій. Підбір інформації є головною частиною при написанні звіту. Треба постійно пам'ятати про головну мету, яка стоїть за звітом, та опускаючи неважливі та не пов'язані з нею деталі. Діловий звіт, як правило, складається зі вступу, висновків по темі звіту, остаточних висновків та рекомендацій. Заголовки розділів звіту не пишуться. Якщо основна частина звіту занадто довга, її можна поділити на підрозділи та пронумерувати їх. Крім доволі довгих аналітичних звітів, які пишуться один раз на рік, є інші види звітів. Наприклад, звіти про ділові відраджень, звіти по роботі персоналу, щотижневі та щомісячні звіти, які містять звітність щодо вдосконалення роботи або змін для супервайзерів та старшого персоналу. Мова тексту має бути чіткою та стислою. Не використовується зайва інформація, щоб впливати на читача, жодним чином не можна підміняти факт власною думкою. Мова звіту має бути лаконічною. Студенти повинні засвоїти, що не можна додавати фрази лише для того, щоб справити додаткове враження. Категорично не можна маскувати власну думку, презентуючи її як факт. Треба зазначити, що комунікативна складова є надважливою в процесі вивчення ділової англійської мови. [3] Серед методик навчання написанню ділових звітів дуже актуальною є робота в малих групах, де викладач може широко використовувати методики інтерактивної роботи студентів. Студенти читають інформацію, наприклад, про роботу міжнародних корпорацій, потім обговорюють її в групі, пропонують висновки та рекомендації та пишуть звіти. Можна також організувати роботу в групах з трьох студентів. Після того, як студенти обговорили інформацію та вирішили, що має робити компанія, щоб розв'язати проблему, кожна трійка готує збори. Потім всі трійки об'єднуються для 10-ти хвилинних зборів, на яких вони планують свої звіти, і кожна трійка пише та презентує план майбутнього звіту. Домашнім завданням

може стати написання повного звіту. Викладач може запропонувати зразок звіту, який може допомогти виконати це завдання самостійно. [4] Зразок звіту

Acquisition evaluation of PromoVista S.A.

Summary

Michael Paterson Associates has requested an evaluation of the French company PromoVista S.A. with a view to analysing its value as a potential takeover target in order to enhance the international marketing reach of the company's current European operations. The following short report situates the target company in its competitive environment and gives a brief analysis of PromoVista's current position within its industry sector, its strategic positioning and its recent performance, and provides a forecast for the company's future in the short term.

Introduction

Adwise Incorporated looked at the following:

- History
- Competitive environment
- Operational specifics

History

PromoVista was created in the 1930s as a regional point of sale and outdoor advertising provider and has undergone a series of transformations during its eighty-year history. From a small regional operator it has developed into an operation of national and international scope, with subsidiaries in Belgium, Luxembourg and Switzerland. The company currently employs ...

Competitive environment

PromoVista was a monopoly provider of outdoor advertising space until 1985 when BXG Advertising created Proximos, a new outdoor advertising operation in France, to support its strategy of developing national weekly and monthly publications. Proximos is now PromoVista's principal competitor. During the last five years, PromoVista's revenue has continued to increase despite greater competitive pressure, in particular from urban transit space providers and also urban furniture advertisers. However, during this period ...

Operational specifics

PromoVista, unlike its main competitor in its home market, does not rely on outsourcing poster installation and display maintenance work but has its own national teams of specialists who are directly responsible for changing posters and maintaining display sites. In terms of its implantation, the company currently has 120,000 advertising sites positioned essentially in pedestrian shopping zones and town centres. Its research department ...

Conclusion

Analysis of the recent performance of PromoVista shows that the company has performed well over the last five-year period, with profit margins at 20%. We would advise that PromoVista would provide a very interesting growth opportunity. Its position in the market would enable Michael Paterson Associates to enlarge its market share, allowing it to offer enhanced and targeted marketing to advertisers in the markets mentioned above. *11.08.2006*

Jeremy Hickson
Senior Consultant
Adwise Incorporated

29th August 200_

Іншим прийомом може стати Problem Creation (моделювання проблеми), коли гіпотетична проблема, яка потребує написання ділового звіту, пропонується самими студентами. Викладач пропонує студентам змоделювати проблему в якійсь уявній компанії та просить їх підготувати карту або діаграму ситуації, використовуючи наступні інструкції:

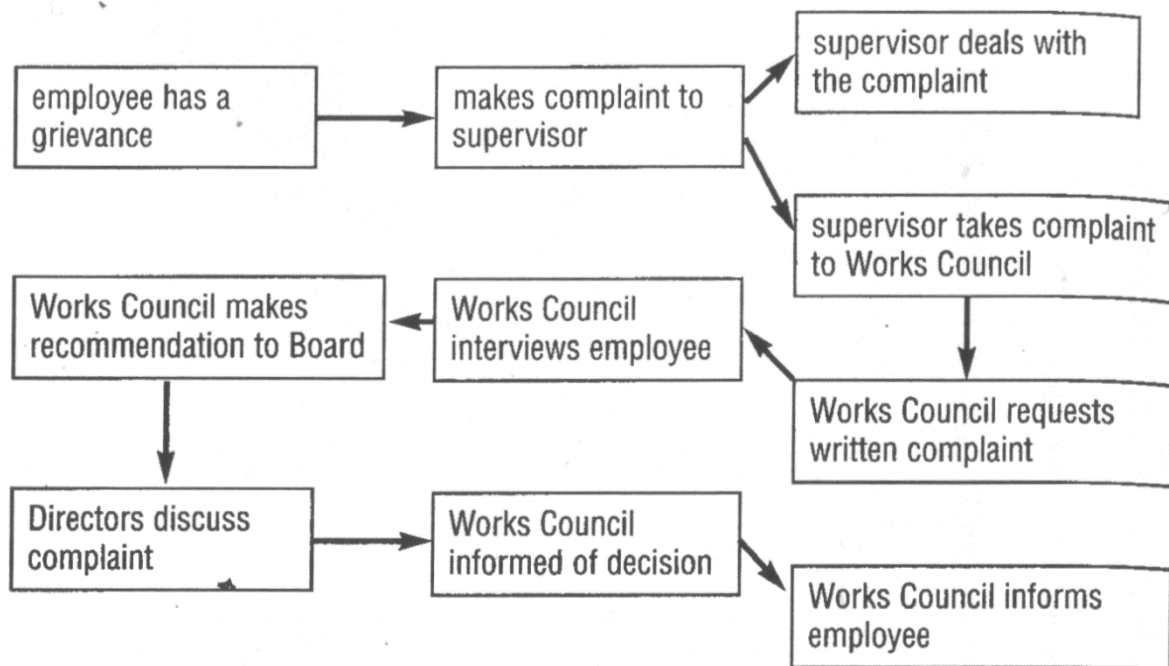
- намалюйте два чи три обличчя;
- дайте кожному обличчю ім'я та посаду;
- обговоріть з іншим студентом можливі труднощі та розчарування, які можуть мати ці люди в компанії;

- напишіть репліки, фрази, які могли б вживати ці люди, обговорюючи свої проблеми. Додайте коментарі або питання, які були б доречними для кожного з персонажів;

- обговоріть з вашим партнером проблеми, які виникали під час моделювання ситуації;

- остаточно визначте проблему та напишіть діловий звіт по визначеній проблемі. Якщо студенти будуть моделювати проблему, виходячи з власного досвіду, не можна їх виправляти, оскільки вся ситуація є фіктивною. Однак, викладач може дати приклад із свого власного досвіду та скласти план можливого ділового звіту та разом із студентами написати модель-зразок звіту.

Ще один прийом, який варто розглянути, називається Diagram Development (розробка діаграми). Виберіть тему, наприклад, *Процедура подачі скарги з боку робітників до компанії*. Запропонуйте студентам зробити нотатки, коли ви описуєте та пояснюєте зміст діаграми, яку вони не бачать. Потім попросіть одного студента намалювати на дошці свою діаграму. Представте свою діаграму та попросіть студентів написати короткий опис та зробити висновки по цій порівняльній презентації. Потім студенти пишуть звіт по темі, використовуючи свої діаграми та діаграму викладача. [5] Зразок діаграми:



Матеріали газет також є дуже корисним джерелом інформації для активізації навичок написання різної звітності. Викладач вибирає голосну подію, яка широко висвітлювалась в пресі, та пропонує студентам ознайомитись з трьома статтями з різних джерел. Студенти порівнюють цю паралельну інформацію та через обговорення в групі роблять певні висновки. В процесі обговорення студенти порівнюють факти в кожній версії та виділяють важливі деталі, які були випущені в одній із версій. Студенти також можуть виділити елементи, які були використані для того, щоб впливати на читача. Наприклад, прикметники або слова з конотаціями на зразок *Youth attacks frail old lady*. Потім студенти переказують статтю за моделлю звіту та пишуть три версії звіту. Перша версія має бути нейтральною, в той час як друга та третя мають давати негативну та позитивну оцінки щодо викладених подій та проблем. Викладач обговорює із студентами можливість використання цієї справи для написання справжнього звіту по проблемі статті, наголошуючи, що звіт має бути тільки нейтральним, жодним чином не може містити ні позитивних, ні негативних оцінок та висновків, оскільки рішення, які будуть прийматись на основі звіту, повинні базуватись на фактичній інформації, а не на думках та висновках автора звіту.

Роботу з газетними матеріалами можна також урізноманітнити. Наприклад, викладач просить студентів знайти інформацію в пресі по темі: *Ділові візити до відомих корпорацій*. Викладач пропонує проаналізувати модель типового звіту по діловому візиту або відрядженню. Потім студенти пишуть звіт ділового візиту або відрядження самостійно.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що засвоєння навичок написання ділових звітів на заняттях з англійської мови може бути активізоване через застосування інтерактивних методик та інтенсифікації традиційних методик викладання цієї іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Борисова А., Колесник А. Використання сучасних підходів під час навчання ділової англійської мови. НУХТ, 2015. С. 22–23.
2. Дідо Н. До проблеми викладання ділової англійської мови для студентів немовних факультетів ВНЗ. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. 2015. 65 с.
3. Петрушенко О. Комунікативні аспекти вивчення ділової іноземної мови у ВНЗ економічного профілю. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій. 2011, №4. С.131–136.
4. Donna, S. Teach Business English. – Cambridge University Press, 2000.
5. Trappe, T., Tullis, G. Intelligent Business. – Pearson Education Limited, 2006.

Циркун О.І.

директорка Інституту англomовних програм

старший викладач кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

КУЛЬТУРНА ДИПЛОМАТІЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ: ДОСВІД КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ЕКОНОМІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ВАДИМА ГЕТЬМАНА

***Анотація.** У статті розглянуто роль проектів культурної дипломатії під час війни на прикладі Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана.*

***Ключові слова:** міжнародні культурні відносини, культурна дипломатія, міжкультурний діалог, культурне розмаїття, міжнародне співробітництво, альянс європейських університетів, програми спільних дипломів, програми подвійних дипломів*

***Summary.** The article examines the role of cultural diplomacy projects in wartime on the example of Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman.*

***Keywords:** international cultural relations, cultural diplomacy, intercultural dialogue, cultural diversity, intercultural cooperation, joint diploma programs, dual-degree programs.*

У сучасному глобальному мультикультурному світі, який швидко змінюється, культурні відносини, відіграють надзвичайно важливу роль. Аласдаір Доналдсон, старший редактор та проектний менеджер Британської ради, та автор статті «Культура під час невизначеності» зазначає, що під час вирішення політичних, соціальних та демографічних викликів, які мають надзвичайний вплив на суспільство, культура завжди знаходиться на передовій лінії. «Культурні відносини відбуваються в контексті нестабільності та ризиків, які знаходяться поза контролем будь-якої національної держави». [1]

Саме тому співпраця в міжнародних відносинах стає більш важливою, ніж будь-коли. «Замість застосування односторонніх підходів, через культурні відносини можна побудувати більшу довіру та взаєморозуміння, що сприятиме вирішенню цих проблем». Як пояснюється у звіті «Культурні відносини під час невизначеності: цінність культурних відносин у перехідних суспільствах» Британської Ради та Гете-Інституту, розробленому у співпраці між Школою Херті, Німеччина, та Відкритого університету, Велика Британія, «у широкому семантичному полі культурних відносин різні терміни часто використовуються для позначення одного й того самого явища» та, хоча немає єдиного узгодженого визначення культурних відносин, для цілей проекту вони визначаються як, «взаємна транснаціональна взаємодія між двома або більше культурами, яка охоплює комплекс заходів, що проводяться державними та недержавними акторами в просторі культури та громадянського суспільства. Загальним результатом культурних відносин є більша взаємодія, краще взаєморозуміння, більші і глибші стосунки, взаємовигідні операції та розширений сталий діалог між людьми та культурами, сформованим через взаємодію та симпатію, а не примус». [2]

У звіті «Культурна цінність: культурні відносини в суспільствах з перехідною економікою», автори наголошують, що розвиток культурних відносин сприяє кращому діалогу між народами, країнами та культурами, розширює взаємодію з закордонною громадськістю, дозволяє отримати нові навички, покращити спілкування та знайти фінансування. Культурні відносини можуть не зменшити конфлікти безпосередньо, але можуть сприяти цьому шляхом покращення діалогу між різними людьми, регіонами та країнами, знайденню безпечних місць для проведення культурної діяльності, зміцнення організацій громадянського суспільства та незалежних секторів культури, вирішення конфліктів, та мають високу символічну цінність просто завдяки їх присутності. [3]

Культурну дипломатію за визначенням фахівців Інституту культурної дипломатії, міжнародної некомерційної неурядової організації зі штаб-квартирами в США та Німеччині, найкраще можна описати як «курс дій, якій базуються на обміні ідеями, цінностями, традиціями та іншими аспектами культури чи ідентичності та використовується для зміцнення стосунків, посилення соціально-культурної співпраці, просування національних інтересів країн за кордоном. Культурна дипломатія може практикуватися державним сектором, приватним сектором або громадянським суспільством». [4]

Велика увага культурній дипломатії приділяється у «Стратегії ЄС щодо розвитку міжнародних культурних відносин». У Спільному Комюніке до Європейського Парламенту та Ради зазначається, що «культурне розмаїття є невід'ємною частиною цінностей Європейського Союзу, який відданий сприянню глобальному порядку, заснованому на мирі, верховенстві права, свободі слова, взаєморозумінні та повазі до основних прав. Відповідно, сприяння розмаїттю через міжнародні культурні відносини є важливою частиною ролі ЄС, як глобального актора. Це передбачає розвиток міжнародних культурних відносин з іншими країнами та просування різноманітних культур держав-членів ЄС за допомогою «культурної дипломатії».[5] З метою покращення взаємодії між країнами-членами ЄС було створено Платформу культурної дипломатії, діяльність якої передбачає надання порад щодо культурної політики, сприяння налагодженню контактів, проведення культурних заходів із зацікавленими сторонами, державами-членами та делегаціями ЄС, розробка програм навчання для культурного лідерства та сприяння розвитку міжнародних культурних відносин ЄС. Серед інших шляхів розвитку культурної дипломатії зазначається велика роль міжкультурних обмінів студентами, дослідниками та випускниками.

У Резолюції Ради Європейського Союзу щодо плану ЄС з культури на 2023-2026 роки зазначено, що у світлі триваючої війни Росії проти України, країни-кандидата на вступ до ЄС, велика увага приділяється культурному розмаїттю та міжкультурному діалогу є важливими для просування та захисту прав людини; вони сприяють взаєморозумінню, допомагають запобігати та вирішувати конфлікти та сприяти примиренню, миру та міжнародній стабільності, а будь-яке зловживання культурою з метою поширення пропаганди війни та дезінформації

та розпалювання ненависті є несумісним із фундаментальними цінностями та принципами ЄС.

Культура робить значний внесок у сталий розвиток, економіку та соціальну інтеграцію, посилюючи територіальну єдність. Культура має потенціал сприяти рівності та взаємній повазі, а також боротися проти всіх форм насильства, дискримінації, нетерпимості та упереджень. [6]

Важливість культурного діалогу була підкреслена у промові президентки Інституту Європейського університету професорки, докторки Патріції Нанц під час 14-тої конференції «Стан Союзу», організовану Інститутом Європейського університету (EUI) у Флоренції у травні 2024 року. Відома щорічна подія зібрала видатних науковців, політиків і всесвітньо відомих експертів для обговорення найактуальніших проблем, з якими стикається континент напередодні Європейських виборів. Звертаючись до учасників, професорка Нанц зазначила, що конференція «Стан Союзу» «це можливість спілкуватися з різними зацікавленими сторонами з усіх секторів суспільства. Це також можливість надихнути культурні розмови з широкою громадськістю». Вона також заявила: «У цьому процесі ми повинні прислухатися до наших дослідників і студентів. Їхні свіжі погляди — це переваги, які можуть стимулювати значні зміни».

Нанц продовжила, зазначивши, що подія має «потенціал стати динамічною платформою для вкрай необхідного діалогу між поколіннями, де можуть зустрітися різноманітні точки зору для вирішення складних викликів нашого часу». [7]

Саме такою платформою є Альянс європейських університетів CIVICA, до складу якого входить Інститут Європейського університету. У Стратегії альянсу CIVICA, партнером якого Київський національний університет став у 2024 році, зазначається роль солідарності та відданості ролі відкритого університету, який об'єднує освітні та дослідницькі спільноти, які активно сприяють мирному та стійкому вирішенню проблем у Європі та світі. Оскільки криза розгортається, місія альянсу залишається більш актуальною, ніж будь-коли, демонструючи прагнення CIVICA створити платформу, спрямовану на сприяння шанобливому діалогу, а також продемонструвати відданість цінностям справедливості, толерантності та солідарності. [8]

Не зважаючи на виклики пов'язані з повномасштабним вторгненням, Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана пасіонарно продовжив свою діяльність, ініціюючи та беручи активну участь у різноманітних проектах культурної дипломатії. Так, конференція «Education Disrupted: Universities in Times of War», організована КНЕУ у співпраці з Братиславським економічним університетом та Університетом Редлендс, США, стала міжнародним майданчиком та платформою, яка надала можливість представникам українських закладів вищої освіти розповісти світовій спільноті про стійкість та незламність українських університетів під час першого року війни, особливості організації навчального процесу в кризових умовах, університетську автономію, психологічну допомогу, шляхи долання

психологічного виснаження під час війни, роль громадянської освіти, розвиток підприємницької екосистеми університету та інноваційних проєктів для відродження та розвитку України після війни та міжнародну співпрацю.

Платформа сприяла обміну думками та результатами досліджень, проведених українськими та іноземними партнерами, щодо особливостей навчання українських студентів за кордоном, соціальній відповідальності університетів-партнерів під час війни, результатами спільних дій щодо підтримки перемішених університетів в рамках проєкту SUDUS, за сприяння програми імені Фулбрайта в Україні. Саме за підтримки та сприяння цієї програми обмінів та культурної дипломатії Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана імплементував програми спільних дипломів з університетом -партнером із США. Під час повномасштабного вторгнення університети-партнери не тільки продовжили, але й посилили співробітництво, імплементуючи нові курси у спільні програми та розвиваючи нові он-лайн можливості співпраці.

Стійкості та незламності Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана під час війни сприяв плідний довгостроковий проєкт культурної дипломатії з університетом Штату Нью Йорк у Потсдамі, США. Саме протягом першого року випробувань між університетами було підписано угоду про подвійні дипломи, а весною 2024 року студентка 4 курсу програми «Міжнародна економіка» КНЕУ отримала диплом бакалавра з бізнес адміністрування університету Штату Нью Йорк. Безпрецедентною акцією солідарності та підтримки КНЕУ стало придбання американським університетом-партнером генератора для забезпечення безперебійності навчального процесу в КНЕУ. Сприяючи діалогу, зміцненню довіри та взаємній повазі, проєкти спільних та подвійних дипломів заклали основу для міцного партнерства, яке може протистояти ризикам під час війни.

В рамках реалізації міжнародного проєкту «CIVICA для європейського майбутнього України» за сприяння Варшавської школи економіки, спрямованого на розвиток та зміцнення співпраці та діалогу між альянсом європейських університетів CIVICA та академічними спільнотами українських університетів, зокрема у сферах соціальних, гуманітарних наук, менеджменту та державної політики, КНЕУ взяв активну участь у різноманітних заходах таких, як конференції, навчальні візити, стажування, літні школи, семінари, майстер-класи, використовуючи їх як потужну платформу для розповіді про діяльність університету під час війни, обговорення шляхів відновлення України після завершення війни, збереження культурної спадщини, та європейського майбутнього України.

Під час зустрічі на високому рівні, яка відбулась у Варшавській школі економіки у березні 2023 року, делегація КНЕУ представила стратегію університету на 2023-2025 роки, скориговану з урахуванням викликів під час війни, діяльність університету націлену на збереження кадрового складу університету, допомогу викладачам та студентам, які постраждали внаслідок

агресії, роль університету у підтримці громади та перспективи відновлення України після війни. На зустрічі було представлено поетичний збірник «Війна цивілізацій», який відобразив емоційну реакцію викладачів, студентів та співробітників університету на війну.

Поетичний збірник, в якому вірші були представлені українською та англійською мовами, дозволив учасникам міжнародної зустрічі відчувати переживання авторів за країну та близьких людей, а також глибоку віру в перемогу українського народу.

В рамках проведення Форуму амбасадорів *CIVICA for Ukraine*, який відбувся у Варшавській школі економіки у травні 2023 року, викладачі та студенти КНЕУ успішно провели міжнародний фестиваль «Трипілля – цивілізація творців», програма якого передбачала презентацію проекту, відео презентацію фільму «Світло для світу» режисера Івана Канівця, який було озвучений англійською мовою студентами КНЕУ, виставку реконструкцій артефактів Трипільської цивілізації, презентацію креативного хабу КНЕУ «Дивосвіт Трипілля», який займається дослідженнями та популяризацією трипільської культури та студентського стартапу, спрямованого на популяризацію трипільської культури під час війни, а також майстер-клас з ліплення трипільської кераміки «Пізнаймося з культурою, ремеслами та господарством Трипілля», який провела досвідчена майстриня В. Проценко. Студенти-амбасадори 10 європейських та п'яти українських університетів глибоко зацікавились особливостями трипільської культури та змоделивали трипільські вироби з глини. Фестиваль став чудовою можливістю для міжнародної спільноти дізнатись про традиції Трипільської цивілізації, об'єднав європейську молодь навколо ідей креативності, започаткував нові форми співпраці між університетами та сприяв збереженню культурної спадщини України.

Участь студентів КНЕУ у Форумі студентських асоціацій *CIVICA* сприяла діалогу та обміну інформацією серед університетів-партнерів про діяльність студентських організацій КНЕУ під час війни. Презентація культурних проєктів, «Казка» та «Бенефіс студентської молоді» (БУМ) сприяла зміцненню довіри, взаєморозумінню та співпереживанню, і, як наслідок, посиленню взаємодії на рівні студентської молоді. Підкреслюючи подальшу важливість проєкту Орельєн Крейбіч, виконавчий директор альянсу *CIVICA*, зазначив: «Поширення проєкту «*CIVICA* для України» на другу фазу є конкретним результатом нашої непохитної відданості підтримці українських університетів та європейського майбутнього України у ці важкі часи. Інтегруючи українські інституції в діяльність альянсу, ми прагнемо сприяти сильнішій та стійкішій академічній спільноті в соціальних науках». [9] Отже, культурна дипломатія грає надзвичайно важливу роль під час війни, сприяючи розвитку довіри та діалогу з іноземними партнерами, посилюючи роль співпраці у вирішенні глобальних викликів, підтримуючи стійкість та незламність українських університетів під час війни та відбудові економіки України після закінчення війни.

Список використаних джерел

1. Alasdair Donaldson, Culture in an Age of Uncertainty, retrieved from <https://www.britishcouncil.org/research-insight/culture-age-uncertainty>
2. Culture in an Age of Uncertainty: The Value of Cultural Relations in Societies in Transition/Report, by British Council and Goethe Institute, p.5, retrieved from https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/cultural_relations_in_an_age_of_uncertainty_en.pdf
3. Cultural Value: Cultural Relations in Societies in Transition: A Literature Review, retrieved from: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/lit_review_short_working_paper_final_final.pdf.
4. Institute for Cultural Diplomacy: What is Cultural Diplomacy, retrieved from: https://www.culturaldiplomacy.org/index.php?en_culturaldiplomacy
5. Joint Communication to the European Parliament and the Council: Towards the EU Strategy for International Cultural Relations., retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=JOIN%3A2016%3A29%3AFIN>
6. Council Resolution on the EU Work Plan for Culture 2023–2026 2022/C 466/01, retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32022G1207%2801%29&qid=1671635488811>
7. Prof. Dr. Patrizia Nanz, President of the European University Institute, last retrieved from: <https://www.eui.eu/news-hub?id=state-of-the-union-2024-no-country-alone-can-deal-with-the-challenges-ahead&lang=en-GB#msdyntrid=fOsIW>
8. CIVICA Alliance Strategy, last retrieved from: <https://www.civica.eu/who-we-are/about-civica/vision-mission/>
9. Expanding CIVICA FOR UKRAINE, strengthening the ties between European Universities. Retrieved from: <https://www.civica.eu/news-events/news-blog/detail/expanding-civica-for-ukraine-strengthening-ties-among-european-universities/>

Круківський В.І.

кандидат філологічних наук, доцент

доцент кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Шевченко О.Л.

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент, заступник завідувачки кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Саєнко С.Г.

кандидат філологічних наук, доцент

доцент кафедри теорії і практики перекладу романських мов імені Миколи Зерова

інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

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

МІФИ ТА РЕАЛІЇ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ І ЛЮДСЬКИЙ ФАКТОР: ПРИКЛАД ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

***Анотація.** У цій статті, на прикладі онлайн-навчання, як найпопулярнішої на сьогодні інноваційної освітньої технології (EdTech), розглядаються міфи й реалії таких технологій. Зокрема, аналізуються три основні проблеми онлайн-навчання, що існують у формі міфів: міф №1 – онлайн-навчання не поважається роботодавцями; міф №2 – онлайн-навчання легше за офлайн-навчання; міф №3 – онлайн-навчання ефективніше за офлайн-навчання. Дослідження доводить, що міфи – це не завжди неправда. Скажімо, наше дослідження підтверджує відносну правоту роботодавців щодо їх недовіри до онлайн-дипломів. З іншого боку, воно спростовує міф про сприйняття онлайн-навчання як легкої форми освіти. Навпаки, стаття свідчить про таку ж складність його програм, як і офлайн-програм, оскільки вимоги до онлайн і до офлайн навчання однакові й забезпечуються акредитацією вищих навчальних закладів. Тобто, попри те, що технології відрізняються, освітня місія та академічні стандарти залишаються такими ж, як і в традиційній освіті – надання якісної освіти. І, нарешті, дана розвідка розвінчує міф про кращу ефективність онлайн-навчання, яка оцінюється різними дослідниками на основі трьох, виявлених нами, найпопулярніших критеріїв: задоволеність студентів, успішність студентів та часовий критерій – швидкість навчального процесу.*

Робиться висновок, що виклик, який сьогодні прийняли багато дослідників, полягає в тому, щоб змінити питання з «чи ефективно онлайн-навчання?» на «за яких умов онлайн-навчання ефективно?». Словом, нам потрібне як онлайн-навчання, так і очне навчання.

Інтеграція технологій в освіту може бути успішною лише тоді, коли береться до уваги людський фактор. Ані гучні реформи, ані чудодійні технології не зроблять тієї важкої роботи, яка вимагається від викладачів та студентів.

***Ключові слова:** інновації, освітні технології, онлайн, офлайн навчання, ефективність, людський фактор.*

***Summary.** In this article, using the example of online learning as the most popular innovative educational technology (EdTech) today, the myths and realities of innovative educational technologies are discussed. In particular, the author analyzes three main problems of online learning that exist in the form of myths: myth No.1 – online learning is not respected by employers; myth No.2 – online learning is easier than offline learning; myth No.3 – online learning is more effective than offline learning. The study proves that myths are not always untrue. For example, our research confirms that employers are relatively right about their distrust of online degrees. On the other hand, it disproves the myth of online learning as an easy type of education. On the contrary, the article shows that its programs are just as challenging as offline programs, as the requirements for online and offline learning are the same and are ensured by the accreditation of higher education institutions. In other words, despite the fact that the technologies are different, the educational mission and academic standards remain the same as in traditional education – providing quality education. Finally, this paper debunks the myth of the superior effectiveness of online learning, which is assessed by various researchers based on the three most popular criteria we have identified: student satisfaction, student achievement, and the time criterion of the speed of the learning process.*

It is concluded that the challenge that many researchers have accepted today is to change the question from «is online learning effective»? to «under what conditions is online learning effective»? In short, we need both online and face-to-face learning. The integration of technology into education can only be successful if the human factor is taken into account. Neither high-profile reforms nor miraculous technologies will do the hard work required of teachers and students.

***Keywords:** innovation, educational technologies, online, offline learning, efficiency, human factor.*

Постановка загальної проблеми. Освіта, як соціальний інститут, що слугує потребам суспільства, є необхідною для його виживання і процвітання. Вона має бути не лише всеосяжною, сталою та якісною, але й постійно розвиватися, щоб відповідати на виклики швидкозмінного і непередбачуваного глобалізованого світу. Ця еволюція має бути системною, послідовною і масштабною, тому шкільні вчителі, викладачі університетів, адміністратори, дослідники та політики повинні впроваджувати новітні технології в практику викладання і навчання, щоб забезпечити відмінну підготовку всієї української молоді до активного життя і праці, підготовку, яка є ключем до успіху протягом усього життя, особливо для осіб, орієнтованих на кар'єру, які сподіваються ефективно просуватися як на особистісному, так і на професійному рівнях.

Технології завжди слугували рушійною силою й інструментом інновацій у будь-якій сфері людської діяльності. Тому цілком природно очікувати, що інновації, застосовані в онлайн-освіті, можуть покращити процес викладання та навчання. Дійсно, освітні технології (надалі «EdTech» – термін, який з'явився в англійській літературі у 2010 році [1]), стали потужним засобом для досягнення цієї мети. Вони створили кіберпростір і зруйнували місцеві та національні бар'єри. Сьогодні кожен, хто має комп'ютер, модем і провайдера Інтернет-послуг може приєднатися до нового світу без кордонів і скористатися його незліченними можливостями. Будь-хто може навчати, і будь-хто може вчитися тому, чому хоче, коли й де хоче. Існує переконання, що використання EdTech дозволяє розв'язати багато проблем, з якими наразі стикається освіта: доступність, критичне мислення, креативність, адаптивність, мотивація, самостійність, підвищена відповідальність, краща залученість тощо. До того ж використання EdTech буде необхідним для задоволення очікувань нового покоління молоді та нових потреб ринку праці, щоб не відставати від глобальної конкуренції [2; 3; 4]

З іншого боку, нові технології, незалежно від того, чи вдається їм розв'язати проблему, для якої вони були розроблені, чи ні, регулярно створюють непередбачувані нові проблеми [5]. Існують численні соціальні, культурні та психологічні побічні ефекти освіти, посилені технологіями або заснованої на технологіях, серед яких покладання на них нереалістичних надій, що призводить до послаблення зусиль студента й викладача і, врешті-решт, змінює вагу викладача в рівнянні викладач-студент. Така ситуація робить результати впровадження освітніх інноваційних технологій, зокрема, онлайн-навчання, надмірно залежними насамперед від матеріальних факторів, вимиваючи людську взаємодію та спілкування шляхом індустріалізації та формалізації навчання [5].

Тим часом розрив між попитом на висококваліфіковані людські ресурси та результатами, які генерують системи освіти, продовжує збільшуватися. Майже в усіх країнах існує ендемічне незадоволення своїми освітніми системами [5]. Тому центральна роль, яку почали відігравати нові EdTech в суспільстві, й надії, які вони несуть освіті, змушують деякі уряди й керівників освіти розглядати їх як магічну формулу для подолання всіх освітніх негараздів або як просто прагнення, що є недосяжним для них [5].

Таке постійне бажання покладатися на EdTech як на готовий засіб подолання освітніх труднощів цілком зрозуміле; зрештою, альтернатива – визнання глибоких освітніх, економічних і соціальних викликів як всередині країн, так і між ними, визнання важливості інвестицій у високоякісне викладання та школи, боротьба з проблемами епістемічної нерівності та історичної несправедливості, здається, лякають таких керівників більше ніж обіцянки підприємців у сфері EdTech [5].

EdTech фактично підсилили бажання людей завжди мати повну свободу вибору, гнучкість та індивідуалізацію. Тому легко спокуситися змішаними навчальними програмами, що пропонують лише ті елементи, які вам потрібні. Деяким державним керівникам такі технологічні програми дуже подобаються, оскільки, кажуть вони: *«Комп'ютери поставляються, діти навчаються, вчителі не потрібні, витрати на державний персонал скорочуються. Це ідеальний приклад державної реструктуризації!»* [5: р. 3]. Такі симптоматичні судження свідчать про те, наскільки сильним є домінування міфів у сфері EdTech [6]. Про цю проблему говорив ще в 1962 році президент США Джон Кеннеді, виступаючи в червні 1962 року в Єльському університеті з нагоди вручення йому диплому почесного доктора права. *«Найбільшим ворогом правди часто є не брехня – навмисна, сфабрикована й нечесна, а міф – стійкий, переконливий і нереалістичний»*. Продовжуючи тему міфів, він заявив далі, що міфологія відвертає людей від реалій скрізь – в управлінні державою, в бізнесі, в політиці, в економіці, в зовнішніх і внутрішніх справах. Міфи вводять в оману, оскільки вони стоять на шляху вирішення важких і складних проблем, тому саме університети повинні завжди виступати проти поширення ілюзій і бути на боці реальності. Роль викладачів, незалежно від покликання, полягає в тому, щоб кожне нове покоління краще розуміло свої обов'язки [7].

Проблема боротьби з міфами залишається актуальною й нині. Саме тому у цій статті ми розглянемо сьгоднішні міфи про EdTech, про які часто пишуть у пресі, в освітніх просвітницьких проєктах, у блогосфері та соціальних мережах, з метою встановлення їх реалій.

J. Sironneau вважає, що міфи – це не брехня, це переконання, які люди приймають, тому що вони мають правдоподібний зміст, люди хочуть вірити, що вони правдиві, і вони узгоджуються з принаймні деякими фактами [8]. Звичайно, міф не є правдою або щонайменше неповною правдою. На жаль, до останніх днів багато людей вірять у те, чого їх навчають вчителі, зокрема у міфи.

Дійсно, у світі освітянської праці ще й досі панує міф – щира віра багатьох викладачів та студентів у те, що технології допоможуть розв'язати усі проблеми, з якими вони стикаються на заняттях, як у реальному, так і у віртуальному середовищі. Вони з радістю хапають новий гаджет і намагаються впровадити його в студентській аудиторії без попередньої оцінки викликів і потенційних наслідків його впровадження, без ґрунтовних досліджень, без створення теоретичного підґрунтя на основі передової педагогічної теорії, які забезпечать його ефективне використання.

Як наслідок, вважає Р. Serdyukov [10], все менше університетських викладачів сьогодні усвідомлюють необхідність підвищення педагогічної майстерності викладання в режимі онлайн. Вони займаються переважно розробкою контенту онлайн-курсів, оскільки сподіваються, що технології самі розв'яжуть усі складні питання навчання / викладання. Таке переконання називається «техноцентризмом» [9], який, за словами Р. Serdyukov, є поширеним у дискусіях про вищу освіту та онлайн-навчання.

Це означає, що обіцянки широкомасштабних технологічних змін, безсумнівно, зберігатимуться, особливо серед політиків і керівників освіти, які перебувають під тиском необхідності «щось робити», боячись виглядати відірваними від життя або, можливо, антиінноваційними. Але ті, хто зацікавлені у створенні правдоподібних і етичних сценаріїв майбутнього освіти, повинні протистояти спокусі «технічного вирішення» освітніх проблем. Це особливо актуально, коли ми розглядаємо наступне покоління обіцянок у сфері EdTech [10].

Міфи про EdTech є частиною тієї групи переконань, які викладачі повинні вивчати так само уважно, якщо не більше, як і той технічний потенціал, який ці EdTech, здається, пропонують [11]. Отже, є потреба в критичному погляді на EdTech.

Але що технології означають конкретно для системи освіти? Чи, дійсно, це рішення, яке дозволить освіті розв'язати найгостріші проблеми ефективно і з найменшими витратами? Таке припущення про причинно-наслідковий зв'язок впливу цифрових технологій є міфом, тоді як насправді освіту потрібно розуміти, пояснювати й розвивати через поєднання широкого спектра факторів, про які ми поговоримо нижче.

Тому новизна цієї роботи полягає не в класичній освітній концепції про Edtech, і не в тому, щоб перевірити, який технічний інструмент можна додати ще до освіти, а в тому, щоб дослідити, як підійти до нових EdTech через згадані переконання.

Мета даної статті – на прикладі міфів про онлайн-навчання демістифікувати інноваційні освітні технології, з'ясувати їх справжню роль в освітньому контексті, показати, що трансформація освіти є глибшою, ніж просте застосування EdTech, продовжити критичні педагогічні дебати про технології з метою відновлення телеологічного бачення освіти, тобто представити освіту не як технологійний проєкт, а як насамперед людський проєкт. *«Технологія сама по собі не є ціллюю. Людська активність формує шлях»* [12]. Все вище зазначене й визначає актуальність даного дослідження.

Об'єкт даного дослідження – EdTech, предмет – міфи та реалії про EdTech, зокрема реалії онлайн-навчання. Така мета передбачає розгляд нижче зазначених питань.

1. Що таке освітні інновації?
2. Фактори, що впливають на розробку й впровадження освітніх інновацій.
3. Три найпопулярніші міфи про онлайн-навчання:

- a) міф 1 – онлайн-навчання не цінується роботодавцями;
- b) міф 2 – онлайн-навчання легше за офлайн-навчання;
- c) міф 3 – онлайн-навчання ефективніше за офлайн-навчання.

4. Інноваційні технології та людський фактор.

5. Висновки та перспективи подальших досліджень онлайн-навчання.

Для розгляду цих питань у цьому дослідженні застосовано підхід систематичного огляду [13], використано методи інтелектуального аналізу даних [14] та текстового аналізу [15]. Але на відміну від мейнстримних позитивістських досліджень, які зосереджені на емпіричній перевірці теорій, намагаючись збільшити їхню прогностичну силу стосовно того чи іншого явища, наша робота побудована на інтерпретаційному фундаменті, оскільки ми намагаємося зрозуміти явища через аналіз значень, яких надають їм учасники. Інтерпретаційна перспектива підкреслює важливість соціально-політичного контексту, суб'єктивних значень і символічних дій у процесах, за допомогою яких люди конструюють та реконструюють реальність [16]. В рамках інтерпретивізму вважається, що мова, яку люди використовують для опису різних типів соціальної практики, фактично конституює ці типи [16]. Приймаючи інтерпретаційну перспективу, ми стверджуємо, що дослідження так званого «вбудованого» символізму [16: р. 40], наприклад, міфів у мові студентів, викладачів та керівників з питань онлайн-освіти, дозволять зрозуміти загальні погляди та переконання, що оточують онлайн-освіту. Такий підхід може сприяти ціліснішому й глибшому розумінню «соціально сконструйованої» реальності цього освітнього явища [там само].

На додаток до протидії індивідуальним неправильним уявленням викладачів і студентів про освітні технології за допомогою протилежних доказів, що розвіюють міфи, стаття також розкриває додаткові реалії онлайн-навчання, визнає його проблеми та визначає сфери можливостей, які можуть призвести до додаткових покращень в усій освітній сфері.

Завдяки системі текстового аналізу ми представляємо кожен міф у контексті відповідної літератури.

Аналіз останніх досліджень. Існує величезна кількість досліджень про цифрові інноваційні технології в освіті. Однак більшість з них зосереджені на використанні цифрових інструментів або ставленні та переконаннях щодо інноваційних цифрових технологій, а не на впливі у вигляді міфів на викладачів і студентів [17]. Але навіть попри те, що вони в меншості, дослідження впливу цифрових технологій є досить численними та швидко зростають. Дослідженнями питань впливу інноваційної діяльності на стан вищої освіти, як основи створення знань та забезпечення конкурентоспроможності країни, займалися такі вітчизняні науковці: О. Мельникова, І. Бех, Л. Даниленко, І. Дичківська, а також багато іноземних науковців. Роботи деяких із них ми розглянемо в ході викладу результатів нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Міфи є частиною наших уявлень про себе й світ, в будь-якій точці земної кулі та в будь-яку епоху. Міфи притаманні нам, людям: вони будують нас, вони створюють нас. Проте, ґрунтуючись на поглибленому вивченні магічних і релігійних міфів, Eliade [18] застерігає, що *«міфи є надзвичайно складною культурною реальністю, яку можна розглядати та інтерпретувати з багатьох взаємодоповнювальних перспектив»* [18: р. 13]. Незалежно від того, чи розглядаємо ми їхню сакральну функцію, або щось інше, міфи завжди є наративами, які несуть у собі певний сенс [19]. Як культурні наративи, міфи «живуть» у різних формах мовленнєвого вираження. Вони неоднорідні й виконують різні ролі, але вони, безумовно, мають значення і впливають на наші дії, уявлення про світ, а також на нашу очікувану поведінку [20].

Міфи традиційно пов'язані з баченням походження Всесвіту, природних сил і людей. Однак сучасні дослідження культури та медіа прийняли до вжитку цей термін, щоб показати, що викривлені наративи, які підтримують владні структури або сприяють їм, також можуть ставати міфами.

Проте найголовніша причина, чому міфи домінують, полягає в тому, що вони поширюються «організованими інтересами» певних кіл [6]. З іншого боку, стверджується, що міфи існують тому, що ми в них віримо [20]. Люди вірять у те, що джерело, яке дало їм цю методологію, є авторитетним і вони приймають її, тому що довіряють цьому джерелу [20].

Попри негативні риси, «міфи необхідні для створення сенсу, солідарності та впевненості» [6: р. 32] і виконують такі функції: 1) міфи пояснюють; 2) міфи виражають думку; 3) міфи підтримують солідарність і згуртованість; 4) міфи легітимізують; 5) міфи відображають несвідомі бажання і конфлікти; 6) міфи виступають посередниками у вирішенні суперечок і 7) міфи забезпечують наратив для прив'язки теперішнього до минулого [6].

V. Mosco [21] стверджує, що кожна епоха характеризується власними технологічними міфами. Вони не є виключно сучасними, їх зародки з'явилися ще на зорі цивілізації. A. Chelariu [22], наприклад, підкреслює велику різницю між стародавніми міфами про богів, які були народжені, а не створені, і міфами про роботів, які були створені, а не народжені. Повертаючись до сьогодення, на думку A. Chelariu [22] у сучасній цифровій екосистемі люди знаходять елементи підтвердження своїх переконань у цих міфах (народжених з багатонадійних наративів про певні технології), які можуть зробити пошук доказів зовсім непотрібним. Цей перспективний, але гегемоністський наратив про тісний зв'язок освіти з технологіями завжди вважається правильним рішенням, яке ніколи не ставиться під сумнів, коли йдеться про навчання [23]. Саме тому цей наратив потребує подальшого дослідження. Він зазвичай слугує комерційним інтересам, оскільки зосереджується на вихвалянні нейтральної, глобальної та ефективною доцільності EdTech, нехтуючи контекстом, суб'єктами, цілями, інтересами користувачів, несприятливими наслідками та іншими аспектами освітньої діяльності [24].

Цей ентузіазм, що ґрунтується на техноцентризмі та технологічному детермінізмі, посилюється і підживлюється сучасними міфами [24], які, підтримувані пресою, соціальними мережами або маркетинговими планами, поширюють ідеї технопозитивізму [24], який переоцінює технологічні атрибути освіти та навчання.

Як зазначають А. Ornellas і J. Sancho [25], світ хибних переконань, що лежать в основі міфу про силу цифрових технологій в освіті, може бути деконструйований шляхом розширення критичної педагогіки та освіти. Тому метою цієї статті є не протидія технологічному розвитку, а доведення того, що цифрові технології мають слугувати соціальній сфері, зокрема освіті. Для того, щоб досягти цього, нам потрібно відмовитися від міфів, залишити позаду наше спрощене уявлення про інноваційні технології лише як про інструмент з величезними можливостями. Ця стаття ставить під сумнів сучасні міфи та реалії, які сприятимуть розвитку онлайн-навчання. При цьому самі автори відверто розповідають про сильні сторони онлайн-навчання та пропонують рекомендації щодо аспектів, які потребують додаткової уваги для його подальшого зміцнення.

Визначення термінів. EdTech – це апаратне та програмне забезпечення, призначене для підвищення ефективності навчання під керівництвом викладача та покращення його результатів, тобто це технології, які дають змогу вивчати новий зміст у цікавий, стимулювальний та інноваційний спосіб. Термін EdTech, утворений від скорочення слів «education» (освіта) і «technology» (технологія), з'явився в англійській літературі у 2010 році [1]. Він став популярним терміном на позначення стартапів, що впроваджують інновації у сфері освіти.

Традиційне навчання або офлайн-навчання – це процес викладання та набуття знань і навичок через безпосередній досвід, тобто – це традиційний процес, під час якого викладач розмовляє зі студентами, які сидять в аудиторії, про зміст, що викладається. Основна увага, як правило, зосереджена на знаннях, а різноманітна група учасників сидить обличчям до викладача (тренера) [26; 27; 28].

Онлайн-навчання – це інноваційний освітній метод навчання під керівництвом викладача (тренера), який використовує цифрові технології для створення освітнього контенту та надання інтерактивного навчального досвіду через Інтернет, причому викладач і студент розділені географічно. В онлайн-форматі навчальні заклади, викладачі та студенти спілкуються за допомогою різних цифрових платформ та інструментів. Ці платформи можуть включати різні системи управління навчанням, напр., Moodle, програмне забезпечення для відеоконференцій, дискусійні онлайн-платформи, мультимедійні презентації тощо. Онлайн-навчання має на меті імітувати навчання, яке зазвичай відбувається в аудиторії, та покращити його завдяки цифровому зв'язку. Однією з характеристик онлайн-навчання є його гнучкість. Онлайн-навчання може бути реалізоване в різних формах для задоволення різних стилів навчання і потреб [26; 27; 28]:

а) синхронне онлайн-навчання

У цій моделі студенти та викладачі отримують інтерактивний навчальний досвід, який відбувається одночасно, тобто учасники взаємодіють в реальному часі, як от лекції в прямому ефірі. Синхронне навчання забезпечує негайний зворотний зв'язок [26].

б) асинхронне онлайн-навчання

Асинхронне навчання (спілкування, розділене часом) – це підхід, який надає учням доступ до навчальних матеріалів і завдань у власному темпі. Дискусійні платформи та попередньо записані відеолекції є прикладами цього типу. Цей метод підходить для студентів, які хочуть навчатися в різних часових поясах або за інтенсивними програмами [26].

У ЗМІ, науковому та політичному дискурсах для позначення онлайн-навчання часто використовують як синоніми терміни: «віртуальне навчання», «електронне навчання або Е-навчання», «комп'ютерне навчання», «вебнавчання», «цифрове навчання» та «дистанційне навчання» (хоча деякі дослідники можуть вважати їх різними) [3; 27]. Ми також у цій статті будемо використовувати їх як синоніми насамперед для позначення навчальних заходів, що проводяться з використанням цифрових ресурсів і здійснюються на відстані в асинхронному режимі.

Що ж таке онлайн-навчання як освітня інновація? Інновації – це слово, можливо, є найпопулярнішим словом нашого часу [29]. Занадто часто воно асоціюється з появою нових технологій, економічним раціоналізмом і явищем, яке дослідниця комп'ютерної грамотності I. Snyder описала як «фетишизацію новизни» [30]. Як зазначає Є. Морозов, це не є звичайне модне слово в тому сенсі, що воно здатне об'єднати тих, хто перебуває на політичному лівоцентристському та правоцентристському флангах, пропонуючи синонім змін, як у цінностях, так і в практиках, що мають певний зв'язок з ринковими принципами [29].

Під інновацією зазвичай розуміють «[...] успішне впровадження нової речі або методу» [31: р. 15]. По суті, «[...] інновація складається з двох підкомпонентів. По-перше, це ідея або об'єкт, який є новим для конкретної особи або групи, і, по-друге, це зміна, яка є результатом прийняття об'єкта або ідеї» [31: р. 26].

Основні визначення інновацій в освіті натхненні визначенням А. Huberman [32], для якого «інновація – це вимірюване покращення, яке є цілеспрямованим, тривалим і малоймовірним для того, щоб відбуватися часто» [32: р. 7). А. Huberman уточнює, що інновація – це операція, метою якої є встановлення, прийняття та використання даної зміни. Інновація повинна бути тривалою, мати широке застосування та не втрачати своїх початкових характеристик [там само]. Своєю чергою F. Cros [33: р. 37] зазначає, що інновація є результатом наміру і реалізує одну або декілька дій, спрямованих на зміну або модифікацію чогось (стану, ситуації, практики, методів, операції) з причини їх недостатності, неадекватності або неспроможності задовольнити цілі та отримати необхідні результати.

Але можливі й інші значення інновацій [34; 35; 36; 37]. Отже, ми бачимо, що визначення інновацій в освіті та навчанні є справжньою проблемою, тому що при ближчому розгляді ми стикаємося з безліччю визначень, наданих як у словниках, так і в роботах з різних галузей, хай то буде наукова, промислова, технологічна, економічна, юридична або соціальна. Визначень не бракує, просто не існує «того самого» визначення, яке б дозволило досягти консенсусу [38]. Дійсно, здається, що жодне визначення не є відповідним. Можна сказати, що для повноцінного існування інновацій в освіті та навчанні їх не потрібно визначати, тому що ви не можете зупинити їх мінливий хід за допомогою постійно повторюваного визначення. Жодне визначення не вичерпує соціального значення інновації, слова, сповненого надії, «слова-заклинання», «слова-манни», яке, здається, несе в собі наш час і яке, щоб продовжувати відігравати роль, сповнену символізму, не повинно піддаватися одному-єдиному визначенню [38].

Щодо педагогічних інновацій, то вони стосуються способу набуття нових навичок чи ноу-хау. У сфері освіти й навчання технологічні інновації слугують навчанню, а отже, прискорюють розвиток педагогічних інновацій [38]. «З огляду на це, – стверджує V. Ellis, – технологію слід розглядати як каталізатор, що прискорює зміни в тому, як ми вчимося, а не як попередника, що нав'язує зміни» [38: р. 25]. Якщо ми подивимося на три основні освітні інновації останніх років, то побачимо, як технології можуть слугувати новим способам навчання [38; 39].

- Інтерактивність та групове навчання, якому сприяють масові відкриті курси, форуми, чати тощо.

- Індивідуалізація темпу навчання і, зокрема, адаптація контенту, значною мірою завдяки адаптивному навчанню, а також штучному інтелекту і машинному навчанню.

- Гнучкість часу навчання, що набуває все більшого поширення завдяки мікронавчанню, мобільному навчанню і, в ширшому сенсі, легкій доступності контенту через системи управління навчанням.

Фактори впливу на розвиток і впровадження інновацій. Які ж фактори впливають сьогодні на розвиток і впровадження інноваційних освітніх технологій, зокрема онлайн-навчання? Коли ми сьогодні думаємо про технології в освіті, ми спонтанно уявляємо собі «віртуальне» або онлайн-навчання, особливо на університетському рівні – дехто називає це «віртуальним університетом» [26]. Є багато мотивів, чому університети в усьому світі інвестують в електронне навчання. Основними з них є розширення доступу до знань для нових клієнтів, підвищення якості навчання, зниження витрат, підготовка студентів до спільноти, що навчається, і, нарешті, адекватне реагування на вимоги ринку знань [40]. Ця мутація у ставленні до знань для одних, ця зміна парадигми знань для інших поступово стає головною темою досліджень в освіті. Електронне дистанційне навчання, яке довгий час зневажалось в наших академічних колах, стає центром досліджень і розробки нових педагогічних підходів [41].

Ми почнемо з міркувань про низку факторів, які сприяли нинішній зміні парадигми знань, пов'язаної з онлайн технологією. Потім ми представимо три найпопулярніші міфи про онлайн-навчання та розкриємо реальну картину його використання.

Перший фактор – це швидкість, з якою знання і ноу-хау з'являються і зникають, тобто ефемерна природа знань у порівнянні з їх постійною природою. Ми вже знаємо, що знання в певній галузі подвоюються кожні шість-сім років, а наукові знання подвоюються кожні два роки; це означає, що кваліфікація фахівця застаріє вже через п'ять років після закінчення вишу, якщо він не включиться в процес навчання впродовж усього життя [40].

Другий фактор стосується нового характеру роботи, коли все більшого значення набуває передача знань. Робота все більше означає навчання, передачу знань і виробництво нових знань. Робота базується на обробці та інтерпретації інформації, звідси важливість передачі знань; робоче місце – це місце, де інформація виробляється одноразово, тоді як університети – це місця, де люди постійно вчаться інтегрувати та синтезувати інформацію в знання.

Соціальний та економічний тиск підштовхує людей до навчання впродовж життя: цього вимагають професійні організації, зростають вимоги до робочого місця, нове покоління виходить на ринок праці з кращою кваліфікацією. У наш час соціальна, професійна та особиста ідентичність більше не є раз і назавжди набутою: її потрібно доповнювати, оновлювати та відтворювати в рамках безперервного процесу навчання. Навчання впродовж життя є частиною засобів виживання в суспільствах, де технології та ноу-хау змінюються з шаленою швидкістю. Людські навички застарівають з небаченою раніше стрімкістю. EdTech незалежно від того, подобається нам це чи ні, ставатимуть дедалі важливішими освітніми інструментами в навчанні [42].

Третій фактор полягає в тому, що EdTech посилюють, екстерналізують і модифікують низку людських функцій. До них відносяться пам'ять (за допомогою файлів, баз даних і гіпердокументів), уява (за допомогою симуляцій, тематичних досліджень і розв'язання проблем), сприйняття (за допомогою цифрових датчиків, телеперцепції й віртуальної реальності) і міркування (за допомогою штучного інтелекту і моделювання складних концепцій). Ми почали прихильно ставитися до зацифрованого, мультисенсорного світу, а це вже ставить під сумнів лінійний, двовимірний спосіб навчання [41]. Тепер формула навчання звучить так: «Людина вчиться, граючись! Людина вчиться, працюючи!».

Ця освітня революція є невіддільною частиною інформаційної революції, і нас часто збивають з пантелику наслідки цієї технологічної революції. Ці наслідки проявляються в нашому повсякденному житті на мікрорівні, і на нас також впливають рішення, прийняті на макрорівні нашими академічними установами й нашими урядами. Нові можливості, нові надії, мрії та страхи з'являються на всіх рівнях суспільства. Всі ці фактори не можуть залишити світ освіти байдужим. Змінилися пріоритети в освіті. Люди тепер хочуть, щоб освіта була гнучкою, вчасною, пов'язаною з працевлаштуванням і гарним

співвідношенням ціни та якості. EdTech стають способом реструктуризації освіти та задоволення потреб у працевлаштуванні [41; 42].

Міфи та реалії онлайн-навчання. В освіті ми швидко називаємо деякі речі інноваційними. Ця тенденція називати щось «інноваційним» у нашій щоденній роботі чи в засобах масової інформації призвела до появи деяких міфів про «інновації», зокрема про онлайн-навчання [43; 44; 45].

Важко зрозуміти ідею – залишити позаду звичайний клас і перетворити його у величезний простір під назвою Інтернет. Навіть коли ми адаптуємося до нової норми, застереження залишаються на місці, особливо через численні міфи й помилкові уявлення, пов'язані з електронним навчанням. Деякі люди думають, що Е-навчання – це дуже ефективне навчання, а інші, навпаки, – що воно неефективне і може краще взагалі не вчитися, ніж відвідувати онлайн-класи. Викладачі відчують, що студенти не приділяють належної уваги, тоді як самі викладачі не докладають достатньо зусиль, щоб адаптувати свою практику до нових цифрових інструментів. Ось чому ми вважаємо важливим розвінчати деякі поширені міфи про онлайн-навчання, які можуть стати на заваді студентам та викладачам прийняти онлайн-навчання та повністю реалізувати його потенціал. Ці помилкові уявлення можуть здатися вам знайомими або здивувати вас. Ми хочемо дати вам чітке уявлення про те, чого ви можете очікувати від онлайн-навчання, і надати кілька порад, які допоможуть вам не лише правильно їх розуміти, але й досягти успіху.

Міф 1: роботодавці не визнають і не цінують дипломи онлайн-навчання. Це один із найпопулярніших міфів. Ідея цього міфу полягає у тому, що всі онлайн-курси, начебто розроблені навчальними закладами, які мають погану репутацію, що всі онлайн-курси однакові, що будь-хто може записатися на онлайн-курси та здобути ступінь. Таким чином, жоден роботодавець не буде цінувати такі дипломи, і гроші, вкладені в таку освіту, не принесуть жодної вигоди, а це означає, що онлайн-навчання не забезпечує таку ж якість, надійність та актуальність, як традиційне навчання. Саме тому, начебто дипломи, отримані в Інтернеті, менш поважаються роботодавцями та академічними колами [32-41]. Але чи є це правдою? Ось що нам показав огляд літератури.

Традиційно наявність диплома про вищу освіту часто розглядалася як гарантія компетентності, цілеспрямованості та глибоких знань у певній галузі. Здобуті кваліфікації, особливо у вищих навчальних закладах, вважалися надійними показниками рівня освіти кандидата, його здатності адаптуватися та досягати успіху в професійному середовищі. У багатьох випадках рівень освіти визначав перші фільтри в процесі відбору, встановлюючи своєрідний мінімальний стандарт для вступу до певних професій.

Основна перевага академічних ступенів полягає в їхній здатності забезпечити солідну теоретичну базу знань і певну гарантію якості навчання. Для роботодавців наймання випускників часто означало гарантію того, що кандидати вже досягли певного рівня компетентності та розуміння у своїй галузі. Однак з розвитком технологій, появою нових професій і трансформацією професійних

вимог змінюється ландшафт зайнятості, а разом з ним і критерії відбору кандидатів. Тож, у цьому мінливому контексті, чи зберігають кваліфікації свій престиж і важливість в очах рекрутерів? Чи ми є свідками переоцінки кваліфікацій, особливо тих, що отримані в режимі онлайн-навчання?

Ось що показують дослідження, зокрема емпіричні. Одне з перших досліджень з цього питання, проведене Е. Chaney [46], базувалося на обґрунтованій теорії онлайн-навчання в фармацевтичній галузі. Його результати показали, що 87% респондентів не робили різниці між отриманим онлайн і традиційним дипломом при розгляді кандидатів у процесі найму на роботу.

Однак подальші дослідження виявили значні відмінності у сприйнятті менеджерами з персоналу онлайн диплома порівняно з традиційним дипломом про вищу освіту. Дослідження [47] вказує на те, що, з огляду на вибір «гіпотетичних» кандидатів, які мали онлайн або традиційний докторський ступінь, 98% зі 109 опитаних роботодавців віддали б перевагу кандидату з традиційним ступенем. В інших опублікованих дослідженнях автора цей висновок варіюється від 95% до 98% залежно від цільової галузі та рівня диплома [48; 49; 50]. У той час, як інші дослідження використовували інтерв'ю та опитування для оцінки сприйняття, три дослідження науковців J. Adams і M. DeFleur [48; 49; 50] були єдиними, в яких учасники фактично розглядали резюме трьох гіпотетичних кандидатів зі схожим досвідом, але з різними формами навчання (онлайн, гібридна та традиційна) і вирішували, кого з них вони візьмуть на конкретну роботу.

Дослідники J. Flowers і H. Baltzer [51] значною мірою підтвердили вищезгадані результати, але вони використовували опитування, засноване лише на сприйнятті. Респонденти ранжували відповіді за шкалою Лайкерта [52]. Результати показали, що учасники вибірки були значно менш схильні наймати кандидата з докторським ступенем, отриманим в онлайн, на посаду викладача на повний робочий день з оплачуваною ставкою. Їхні результати були схожими з дослідженнями J. Adams і M. DeFleur [48; 49; 50] про сприйняття академічними колами дійсності докторських ступенів, отриманих онлайн. D. Carnevale (2007) [53] посилається на дослідження [54], яке показало, що лише 55% зі 107 опитаних роботодавців обрали б кандидата з традиційним дипломом, а не того, хто здобув його онлайн, а 41% розглядали б обидва дипломи однаково. За даними M. Nance [54], звіт про безперервну та професійну освіту свідчить, що з 505 опитаних роботодавців 62% вважають, що онлайн-навчання таке ж або краще, ніж навчання в класі.

Характер цих досліджень, проведених приватними дослідницькими фірмами на замовлення конкретних організацій, піддається можливим упередженням, які можуть вплинути на правдивість висновків. Ще одне дослідження [55] припускає, що навіть з урахуванням зростання онлайн-освіти й студентів, які отримують дипломи про вищу освіту, впродовж майже десяти років досліджень, все ще існує думка, що традиційні дипломи є кращими за онлайн-дипломи в процесі найму на роботу, хоча гібридні дипломи стають все більш

прийнятними. А обмеження всіх досліджень полягає в тому, що інформація ґрунтується на тому, що можна було б зробити, виходячи з гіпотетичної ситуації, а не на вивченні того, що могло б статися в реальній ситуації.

На противагу деяким із цих емпіричних досліджень, існує величезна кількість популярних ЗМІ та статей, які підтримують онлайн-освіту як життєздатний варіант, а також інформують потенційних споживачів про ризики, пов'язані з цими освітніми можливостями [56; 57; 58]. Статті, спрямовані в основному на громадськість і споживачів онлайн-дипломів, з'являються час від часу в ЗМІ та соцмережах, і містять більш-менш збалансовані коментарі про плюси й мінуси онлайн-дипломів і про те, як вони сприймаються під час процесу наймання на роботу, напр. [59].

Багато вебсайтів надають позитивні звіти про перспективи онлайн-дипломів. У деяких із них стверджується, що ставлення змінюється і що чим більше роботодавців дізнаються про онлайн-ступені, тим більш прийнятними вони будуть. Однак, багато сайтів і статей все ще визнають ці упередження в процесі найму на роботу [60; 61].

За даними М. Дунаїко [58] кандидатам з онлайн-освітою було рекомендовано не використовувати слово «онлайн» для опису своєї освіти в резюме й що їм потрібно буде відстоювати цінність свого диплома. У літературі потенційні роботодавці називали такі причини своєї стриманості у сприйнятті дипломів про онлайн-освіту [56; 57; 58]:

- недостатня вимогливість;
- відсутність особистої взаємодії;
- підвищена ймовірність академічної нечесності (шахрайство);
- асоціація з фабриками дипломів;
- відсутність аудиторних занять, які на думку роботодавців, вважаються важливою частиною освітнього досвіду.

З іншого боку, в літературі на підтримку роботодавців з'явилися деякі теми визнання онлайн-дипломів про вищу освіту [59; 60; 61]. Умови, які можуть вплинути на прийняття онлайн-дипломів в процесі найму на роботу, є:

- впізнаваність назви / репутація закладу, що надає ступінь;
- відповідний рівень і тип акредитації;
- уявлення про те, що випускники, які здобули освіту онлайн, мають бути більш самокерованими та дисциплінованими;
- відповідний досвід роботи кандидатів;
- і чи розглядалася кандидатура онлайн-випускників для просування по службі в організації, чи претендували вони на нові посади в інших організаціях або в новій галузі.

Цей огляд літератури здебільшого свідчить про те, що все ще існує помітна пересторога, пов'язана з онлайн-дипломами протягом усього процесу найму на роботу. Це підтверджує, зокрема, нове опитування [62], проведене у 2023 році, міжнародною некомерційною організацією – Graduate Management Admission Council (GMAC), створеної з метою популяризації бізнес-освіти.

Воно виявило, що ті, хто закінчив повністю очну програму, частіше сприймаються як такі, що мають сильніші лідерські та комунікативні навички, ніж ті, хто здобув ступінь за допомогою онлайн-програми. Опитування корпоративних рекрутерів, проведене GMAC, надає щорічну інформацію про тенденції найму та вимоги до навичок, а останній звіт присвячений майбутнім навичкам, важливість яких, на думку роботодавців, зростає, а також тому, як сучасні глобальні тенденції впливають на рішення про найняття персоналу в усьому світі.

Роботодавці в усьому світі все більше віддають перевагу випускникам очних програм порівняно з минулим 2022 роком, вони фактично менш схильні розглядати випускників онлайн та очних програм у своїй організації рівною мірою. «З огляду на те, як час віддаляється від епохи Covid та локдауну, ми спостерігаємо невелике зростання прихильності роботодавців до очних програм по всьому світу, особливо в США», – говорить Nalisha Patel, регіональна директорка GMAC в Європі. «Не те щоб переважна більшість роботодавців вважали, що онлайн-програми гірші за рівнем підготовки випускників, загалом перевага лише трохи вища на користь очних програм. Але роботодавці сприймають випускників ось як: «кандидат, який навчався очно, має сильнішу ділову хватку, ніж кандидат, який навчався онлайн» [64: р. 25]. Консалтингові фірми дотримуються американських тенденцій.

Згідно з вище зазначеним звітом роботодавці з Азії та США відрізняються від середньосвітового показника в кількох аспектах. Роботодавці з Центральної та Південної Азії (90%), а також зі Східної та Південно-Східної Азії (71%) вважають, що онлайн та офлайн ступені мають однакову цінність. Однак приблизно 75% роботодавців з обох регіонів надають більшу цінність лідерським, комунікативним і технічним навичкам випускників очного навчання порівняно з випускниками онлайн-навчання.

На противагу цьому, лише 27% американських роботодавців однаково цінують обидва типи дипломів, що на 2% менше, ніж минулого року. Хоча американські роботодавці загалом надають перевагу очному навчанню, лише 43% вважають, що випускники очного навчання мають кращі технічні навички, ніж випускники дистанційного навчання.

Консалтингові фірми також мають тенденцію до подібного сприйняття, як і в США. Лише 32% роботодавців у сфері консалтингу однаково ставляться до дипломів, отриманих онлайн та офлайн, і менше половини з них вважають, що випускники очних програм мають більше технічних навичок, ніж випускники онлайн-курсів.

Але, всупереч всім цим факторам, це ж саме опитування показало, що 54% роботодавців вважають випускників онлайн та офлайн програм однаково цінними. Цьому сприяли, зокрема, три події, які зробили значний внесок у зростання поваги до онлайн-курсів [63].

По-перше, межа між традиційною та онлайн-освітою суттєво розмилася. Більше не існує різкого розмежування між отриманням «онлайн» та «офлайн» освіти. Навіть окремі заняття не завжди можна чітко розділити на «онлайн» і «офлайн», а низка курсів зараз пропонуються у змішаному або гібридному форматі, що передбачає як онлайн, так і офлайн компоненти.

По-друге, зі стрімким зростанням онлайн-освіти все більше людей починають розуміти серйозність онлайн-курсів на власному досвіді. Просто стає більш імовірним, що представники відділу кадрів і члени приймальних комісій або комітетів з наймання на роботу особисто проходили онлайн-курси, або були свідками того, як їхні друзі чи близькі проходили подібні курси. З часом це має продовжувати руйнувати будь-яку стигму, яка все ще може залишатися навколо онлайн-освіти.

Нарешті, адміністратори навчальних закладів починають визнавати потужність та універсальність технологічних інструментів, які підтримують онлайн-навчання, іноді навіть більше, ніж це можливо на традиційних очних заняттях.

Таким чином, опитування GMAC показало також, що роботодавці все більше визнають цінність онлайн-освіти. Вони цінують навички, які онлайн-студенти набувають під час навчання, такі як самодисципліна, планування часу та вміння працювати у віртуальних командах. Онлайн-студенти часто мають можливість працювати над реальними проєктами та тематичними дослідженнями, надаючи дійсні докази своїх здібностей. Цей практичний досвід підвищує цінність ступеня та демонструє практичні знання випускників. Оскільки дистанційна робота стає все більш поширеною в різних галузях, ці навички стають важливими, що ще більше підвищує довіру до онлайн-дипломів.

Минули часи, коли оцінки та дипломи були основою та критеріями для отримання робочих місць. Тепер талант і навички студентів не піддаються сумніву. Поки у них це є, навряд чи матиме значення, здобули вони ступінь в офлайн чи онлайн спосіб

Міф 2. Онлайн-навчання легше за офлайн-навчання. Це ще один широко розповсюджений міф. Навчатися онлайн – це просто дитяча забавка, порівняно з традиційним навчанням в аудиторії, оскільки воно, начебто, означає лише перегляд попередньо записаних уроків, і не передбачає реальної людської взаємодії. Так, начебто, думають, деякі студенти, їх батьки тощо [55]. Але провайдери онлайн-навчання та його прихильники вважають таке твердження міфом, неправильним упередженим сприйняттям, яке посилюється соціальними мережами. Однак, чи означає «легше»: менше завдань, або що вони менш складні й швидше виконуються? Чи відповідає це дійсності? Чи навпаки: онлайн-заняття вимагають більше роботи, ніж традиційні заняття?

Ми спробували відповісти на ці запитання за допомогою огляду наукових публікацій. Але нам не вдалося знайти публікації про спеціальні емпіричні дослідження цього питання. Порівняння складності онлайн-навчання з офлайн-навчанням висвітлюється дослідниками лише фрагментарно, напр.: [56; 57]. Зате

є багато статей провайдерів, блогерів, користувачів тощо, які посилаються на опитування студентів та адміністраторів онлайн-курсів. Ось що стверджується у цих публікаціях в узагальненому вигляді.

1. Навчальне навантаження на онлайн-курсах не менше. Обсяг роботи на традиційному чи онлайн-заняттях залежить від багатьох факторів. Однак, як правило, онлайн-заняття передбачають такий самий рівень залученості та роботи, як традиційні. Онлайн-заняття зазвичай проводяться за навчальними планами офлайн занять, тобто навантаження в обох є ідентичним. Так, студентам онлайн-навчання не потрібно відвідувати реальний урок, їм не доведеться добиратися до самого класу та назад, щоб зустрітися з викладачем щотижня, а проходити курс в комфорті власного дому. Але онлайн-студенти матимуть таку ж кількість лекційного часу й таку саму кількість читання і завдань як і офлайн-студенти. Зокрема, вони отримують той самий тип кредиту для виконання своєї дипломної онлайн-програми, як і для очної [65].

Електронне навчання охоплює той самий матеріал, що й традиційне викладання. Основна відмінність полягає в тому, що онлайн-студенти повинні бути самомотивованими й самодисциплінованими, щоб ефективно управляти своїм часом. Вони можуть вільно входити в систему, коли їм зручно, але, ймовірно, їм все одно доведеться дотримуватися встановлених термінів для виконання завдань, обговорень та іспитів.

У деяких випадках в онлайн-програму може навіть бути включено більше читання та письма, щоб компенсувати відсутність особистого контакту. Тому багато онлайн-курсів вимагатимуть від студентів писати набагато більше, ніж в аудиторії, оскільки більшість обговорень відбуваються не в аудиторіях, а в чатах або їх еквівалентах. Викладач оцінюватиме ці завдання не лише за загальною якістю, але й за орфографією, граматикою та пунктуацією. Іншими словами, студентам доведеться пам'ятати, що текстове мовлення чи інша невимущена мова, яка добре служить їм під час спілкування з друзями в соціальних мережах, не підходить в аудиторії. Стандарти набагато вищі, і це може стати додатковим викликом для онлайн-студента [66].

2. Складність програми. Університети повинні підтримувати стандартний рівень освітніх очікувань для обох типів занять. Згідно з цими стандартами, онлайн-курси повинні мати такі ж навчальні плани та загальний рівень легкості чи складності, як і очні курси. Крім того, якщо онлайн-курси є акредитованими, курсова робота є складною, незалежно від того, чи проводяться заняття онлайн, чи офлайн, оскільки обидві системи навчання дотримуються абсолютно однакових освітніх стандартів. Як і в аудиторії, рівень складності для кожного онлайн-класу залежить від ряду факторів, у тому числі від характеру матеріалу, який викладається, і викладача, який його викладає та від здібностей самого студента [67].

3. Оцінювання знань. Справжня різниця в курсовій роботі полягає не в тому, скільки її є, а в тому, як вона виконується. На очних заняттях студенти зазвичай очікують практично будь-якого типу оцінювання, від письмових робіт і тестів до виступів і презентацій.

З іншого боку, онлайн-класи часто більш обмежені, якщо враховувати типи завдань, які студенти виконують. Як правило, онлайн-викладачі оцінюють студентів за допомогою робіт, іспитів, умови яких дозволяють їм списувати. Хоча деякі онлайн-курси включають живі презентації студентів, але лише тоді, коли професор мотивований і технічно компетентний, щоб організувати такі заняття [68].

4. Питання шахрайства. Онлайн-навчання є настільки доступним, що в деяких випадках у декого може навіть виникнути питання, чи не занадто легко отримати такий онлайн-диплом. Як роботодавці можуть переконатися, що отримані результати є результатом регулярних, старанних тренувань? Як обмежити списування на іспитах? Програми дистанційного навчання не є легкими або автоматичними, тому ліниві студенти, ймовірно, не зможуть успішно завершити курси, на які вони записалися. Тобто адміністратори онлайн-курсів стверджують [68: 69], що студенти не можуть просто списувати завдання в Гуглі, хоча проблема плагіату залишається. У віртуальному класі так само багато контролю, як і у звичайному. Суворі стандарти, такі як перевірені іспити, гарантують, що студенти отримують свою оцінку завдяки важко здобутим знанням і навичкам, для цього віртуальні заклади вдосконалили свої цифрові системи для запобігання шахрайству. Навіть якщо здається, що нові технології заохочують такий тип поведінки, робиться все можливе, щоб унеможливити шахрайство на онлайн-курсах [69].

5. Якість викладацького складу. За своєю природою дистанційна освіта є більш незалежною, ніж відвідування фізичного класу, але наявність хороших викладачів все одно є життєво важливою [69].

6. Інші компоненти. За даними IBM [70], студенти на онлайн-курсах, що включають мультимедійний вміст, вивчають у п'ять разів більше матеріалу, ніж студенти на традиційних очних заняттях. Оскільки онлайн-курси дають студентам повний контроль над навчанням, вони можуть працювати у своєму власному темпі. Студенти в середньому працюють швидше та засвоюють більше інформації на онлайн-курсах, ніж за інших умов. Вони можуть рухатися швидше на частинах навчальної траси, які їм знайомі, але вони повинні рухатися повільніше на ділянках, які потребують більше часу. Загалом для проходження очного заняття потрібен зошит і олівець. Однак онлайн-класи вимагають багатьох різних типів інструментів. По-перше, студентам знадобиться комп'ютер, ноутбук або особистий пристрій зі швидким підключенням до Інтернету. Далі їм знадобиться браузер або інший спосіб доступу до вмісту онлайн-курсу. І, нарешті, багато дипломних онлайн-програм використовують переваги технології, яка вимагає від студентів завантажувати та встановлювати нові плани та програми.

Якщо студент віддає перевагу більш традиційному набору інструментів навчання, онлайн-класи можуть представляти деякі унікальні проблеми.

Правда полягає в тому, що якісні онлайн-програми є такими ж суворими, й вимогливими, як і їхні традиційні аналоги. Попри те, що технології відрізняються, освітня місія та академічні стандарти залишаються такими ж, як і в традиційній освіті: надання якісної освіти [70; 71]. Як бачимо, цей огляд охоплює публікації головним чином провайдерів онлайн-курсів та блогерів, які переважно вихваляють онлайн-навчання. Далі ми побачимо, що реальність є далеко не такою райдужною.

Міф 3. «Онлайн освіта ефективніша за офлайн освіту», – стверджують прихильники онлайн-освіти, рекламуючи її як надзвичайно дієвий засіб «доставляння» знань широкому колу осіб, які навчаються впродовж усього життя, «будь-де і будь-коли», і вітають її як провісника повної трансформації системи викладання та навчання [72; 73].

Достоту, онлайн-навчання змінює педагогічний ландшафт, оскільки все більше студентів прагнуть здобувати освіту онлайн. Коледжі та університети зараз рекламують ефективність вебосвіти й швидко впроваджують онлайн-класи, щоб задовольнити потреби студентів по всьому світу. Але в освіті зміни приходять разом із запитаннями. Попри всі сучасні звіти, що підтримують онлайн-освіту, користувачі та дослідники все ще ставлять під сумнів її ефективність. Це тому, що вони справді намагаються отримати чітку відповідь про ефективність одного методу навчання порівняно з іншим. Чому так відбувається? Не в останню чергу через нерівномірну якість досліджень, множинність дисциплін, які цікавляться цим питанням.

У 2014 році R. M. Bernard, професор кафедри освіти Університету Конкордія (США) і автор кількох метааналізів, висловив здивування ситуацією, що склалася: здається, немає кінця і краю проведенню метааналізів в освіті, одні й ті самі питання ставляться знову й знову [74]. Чи дійсно онлайн-навчання є ефективнішою формою освіти, ніж офлайн? Чи може воно бути реалізоване з меншими ресурсами? Навіщо розвивати онлайн-навчання, якщо воно не є оптимальним?

Річ у тому, що Е-навчання, не дивлячись на численні хвалебні твердження провайдерів онлайн-курсів, стикається не лише зі сприйняттям деякими користувачами цих курсів як курсів низької ефективності, але й із їх фактично низькою ефективністю [75; 76]. За відсутності формальних механізмів та інституцій, які б оцінювали їхні пропозиції, програми Е-навчання часто вислизують з-під оцінки та моніторингу. А брак ефективності має каскадний вплив на важливі глобальні освітні цілі. Жодна родина чи організація (компанія, адміністрація, асоціація тощо) більше не може задовольнятися «навчанням заради навчання» [76: р. 2]. Навчання дороге й трудомістке.

Аналіз витрат і вигод, досвід студентів та їхня успішність зараз ретельно розглядаються при визначенні того, чи є онлайн-освіта життєздатною заміною викладання в класі. Цей процес прийняття рішень, скоріш за все, продовжиться і

в майбутньому, оскільки технології вдосконалюватимуться, а студенти вимагатимуть кращого навчального досвіду. Оцінювання ефективності онлайн-навчання стало справжнім викликом державному та корпоративному секторам. Навіть питання ставиться категорично: *«якщо онлайн-навчання не є високоякісним ipso facto в тому чи іншому випадку – його потрібно зробити таким»* [77: р. 2]. Розглянемо, що пишеться про ефективність онлайн-освіти в дослідженнях.

Міжнародні експерти, зокрема експерти Світового банку, наразі сходяться на думці, що проблема оцінки системи освіти має бути сформульована навколо ключових понять результативності та ефективності. Ця тенденція, яка простежується ще з часів неоліберальної філософії [79], супроводжується значною еволюцією та розширенням концепцій з метою повнішої інтеграції соціального виміру розвитку в економічні підходи. Соціальний вимір розвитку і прагнення до більшої соціальної справедливості та рівності все частіше присутні в економічному аналізі [79; 80]. Справедливість, результативність та ефективність – це триєдність соціально-економічного та соціокультурного розвитку [79: 80: 81; 82].

Таким чином, включення показників справедливості та рівності разом із показниками ефективності та результативності до системи оцінювання має сприяти ефективнішому управлінню освітніми системами.

Результативність і ефективність традиційно розглядаються на більш глобальному, макроскопічному рівні [79; 80]. У сфері освіти вони переважно стосуються освітніх систем або підсистем. Результативність, наприклад, розглядає такі питання, як відсоток випускників, відсоток відсіву студентів та відсоток другорічників. У випадку аналізу ефективності підготовки випускників беруться до уваги мобілізовані ресурси. Ефективність та результативність не враховують особистісні характеристики окремих осіб або груп осіб. Інформація такого характеру (як, наприклад, характеристики випускників, студентів, які залишилися на другий рік або покинули навчання) є питанням справедливості [79].

Для економістів з навчання *«освіта є специфічною сферою, яка, як і будь-яка інша галузь, повинна прагнути до максимально можливої ефективності»* [79: р. 9].

Поняття ефективності системи в загальному сенсі важко піддається визначенню, і вибір того чи іншого визначення більше відповідає певній зручності вимірювання, ніж врахуванню всього того, що це поняття може охоплювати» [83]. Для Л. Козаренко [84: с. 2] ефективність *«означає здатність приносити ефект, результативність процесу, проекту тощо, визначається як відношення ефекту, результату до витрат, що забезпечили цей результат»*. Згідно з R. Legendre [85: р. 476], ефективність зазвичай визначається як *«ступінь досягнення цілей програми»*, що виражається як співвідношення між отриманими результатами та поставленими цілями.

Ефективність у такому випадку буде залежати від поставленої мети.

На думку В. Zarrouk і J. Audra [86], в освіті дуже важливо розрізняти поняття ефективності та результативності. Ефективність для них означає здатність чогось мінімізувати витрати й зусилля. З іншого боку, результативність – це здатність чогось давати результат. Вони вважають, що в освіті результативність стосується того, чи здобуває учасник необхідні знання, а ефективність – чи здобуває учасник необхідні знання, не витрачаючи при цьому зайвих ресурсів. Іншими словами, учасники можуть вчитися швидше, засвоювати тему швидше або зберігати знання на довший період.

Слід також сказати, що в економіці освіти зазвичай розрізняють зовнішню та внутрішню ефективність [79; 80; 87; 88]. Перша відповідає цілям суспільства, оскільки вимірює здатність системи освіти в цілому або окремого навчального закладу – підготувати учнів і студентів до їхньої майбутньої ролі в суспільстві, і оцінюється з погляду перспектив працевлаштування та оплати праці студентів. Внутрішня ефективність, з іншого боку, стосується взаємозв'язку між освітніми ресурсами й результатами освіти [79] і, як правило, вимірюється показниками успішності або неуспішності [80]. Зазначається, що оцінка внутрішньої ефективності не позбавлена проблем [80]. Перша категорія показників внутрішньої ефективності передбачає адміністративні витрати та результати. Найчастіше в роботі міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Світовий банк, ОЕСР...) використовуються такі показники як: відсів, повторне навчання (або повторний рік навчання), успішність, зарахування на наступний рік або цикл (переведення до наступного класу), випускні дипломи тощо [80]. Показники, що стосуються кількісних «виходів» і «входів», належать до кількісної внутрішньої ефективності [80].

Оцінка внутрішньої ефективності онлайн-навчання є особливо делікатним питанням [89]. З одного боку, тому що необхідно визначити метод оцінювання, а з іншого, тому що вибір очного навчання як еталонного створює низку методологічних проблем, особливо з погляду порівнянності контингенту студентів. Дуже часто надається перевага педагогічній ефективності, виміряній за результатами тестів на знання. Тому національні та міжнародні дослідження ефективності онлайн-навчання порівнюють його показники успішності з показниками очного навчання [89].

Попри вжиті запобіжні заходи (порівнювані групи населення, однаковий тип іспитів, однакове викладання й однакові викладачі), таке порівняння передбачає існування упереджень, які роблять його відкритим для сумнівів [90].

За якими ж критеріями сьогодні найчастіше визначається ефективність онлайн-навчання? За допомогою систематичного огляду літератури ми визначили три найпопулярніші критерії оцінювання ефективності онлайн навчання, що застосовуються в емпіричних дослідженнях.

Розглянемо ці критерії.

1. Критерій задоволеності користувачів. Згідно з деякими дослідженнями [91; 92; 93], незадоволеність користувачів інструментами електронного навчання є основною причиною спостережуваних збоїв у роботі цих систем. Отже, розуміння рівня задоволеності користувачів має першорядне значення для оцінки успіху системи Е-навчання. Це пов'язано з тим, що незалежно від ступеня досконалості або можливостей інструментів Е-навчання, ставлення користувачів до їх використання залишається визначальним фактором успіху цих інструментів. Користувачі з високим рівнем задоволеності, швидше за все, використовуватимуть систему більше, ніж незадоволені.

Задоволеність користувачів є популярним показником успіху онлайн-навчання. Вона належить до прийнятого рівня сприйняття всієї системи користувачами. В контексті Е-навчання, задоволеність користувачів є мірою успіху загального рівня задоволення очікувань студентів. W. Doll і G. Tokzadeh [94] розробили інструмент для вимірювання задоволеності користувачів у середовищі комп'ютерної підтримки. Дослідження показало, що технічна якість системи, якість інформації, якість обслуговування, якість системи підтримки, якість студента, якість викладача і різноманітність оцінювання є факторами, що впливають на задоволеність студентів електронним навчанням.

2. Критерій успішності студентів. Хоча успішність студентів може бути найпрозорішим і безпосереднім відгуком на роботу викладача, дослідження та приклади [88; 89] демонструють протилежне: успішність студентів лише мінімально відображається в оцінках викладачів, тому ми не розглядатимемо її детально.

3. Критерій часової ефективності навчального процесу, – стверджують P. Serdyukov і N. Serdyukova [95], є вирішальним фактором в оцінці програми або курсу. Цей їх критерій видався нам дуже цікавим, хоча, здається, мало відомим, але вартим, щоб розглянути його детальніше. На думку P. Serdyukov і N. Serdyukova, коледжі та університети, які зараз оцінюються на основі якості освіти, незабаром відбиратимуться й оцінюватимуться на основі часу, необхідного для навчання, тому що для них ефективність навчання визначається, головним чином, витраченим часом і коштами [95]. Навчання є ефективнішим, якщо ми досягаємо тих самих результатів за менший час і з меншими витратами. Так само програми, які коштують дешевше, будуть більш конкурентоспроможними, ніж ті, що коштують дорожче. Оскільки освітні бюджети зменшуються, а кількість студентів, які беруть участь у навчанні, зростає, час і економічна ефективність відіграватимуть дедалі більшу роль у визначенні цінності програми, а отже, і навчального закладу.

Якщо ми розглядаємо ефективність з погляду часу, то навчальна діяльність в основному стосується або вивчення більшого обсягу інформації за той самий час (тобто зростання результатів навчання без збільшення часу навчання), або вивчення того самого обсягу інформації за менший час (скорочення часу навчання або стиснення курсу). Як пишуть P. Serdyukov і N. Serdyukova [96]: «Чи

можемо ми, освітяни, навчати ефективніше; чи можуть студенти вчитися більше, краще і за менший час?» [96: р. 255]. Відповідь на це питання може мати глибоке соціальне, економічне та особисте значення, оскільки може вплинути на кар'єру та спосіб життя учня, ставлення суспільства до освіти, рівень інвестицій в освіту і, зрештою, на добробут нації [97].

Врахування витрат часу на навчання в поєднанні з останніми інноваціями в когнітивній психології та Е-навчанні – це те, що викликало до життя прискорені та інтенсивні програми. У літературі описано різні підходи та методології для забезпечення швидшого та коротшого навчання без шкоди для академічної якості [96; 98]. Найпопулярнішими підходами є програми прискореного навчання (ПН), які використовують стислий, короткостроковий формат курсу, та програми інтенсивного навчання, які використовують спеціально організовану структуру курсу, наочність, музику та сугестивні техніки для розкриття інтелектуальних та чуттєвих можливостей студентів, сприяючи тим самим ефективнішому навчанню. Прискорені та інтенсивні програми можуть значно скоротити тривалість навчання, що вимірюється в навчальних годинах, днях, тижнях або семестрах. У деяких випадках вони також можуть підвищити результати навчання, що вимірюються обсягом набутих знань або набором навичок, засвоєних за певний час [96]. Традиційна семестрова модель навчання в коледжі може не підходити новому поколінню, які навчаються з відривом від виробництва і потребують прискорення навчання для здобуття необхідних для працевлаштування компетенцій та навичок. Модель ПН забезпечує виконання семестрової програми за коротший період часу, ніж традиційна модель, але з порівнянними результатами. Інтенсивний підхід, вищий рівень ПН, використовується в багатьох країнах насамперед для вивчення іноземних мов, що, ймовірно, є найбільш трудомістким дидактичним процесом.

Перед тим як розглянути детально результати досліджень ефективності онлайн навчання в порівнянні з офлайн навчанням буде слушним подивитися, з яких позицій виходять дослідники у цьому питанні. Французькі науковці А. Moussa і F. Orivel [77] розрізняють дві суперечливі позиції щодо оцінки технологій у навчанні. Перша позиція, відома як підхід «no difference» (несуттєвої різниці), ґрунтується на роботах R. Clark [99; 100; 101], в яких технології не мають жодного впливу на навчання. Прихильники другої позиції, тобто кіберфанати, напр.: [73; 74; 96], навпаки, намагаються довести, що впровадження EdTech може мати позитивний вплив. Розглянемо ці позиції детальніше, оскільки та чи інша позиція продовжує визначати застосування EdTech і сьогодні.

Перша позиція – позиція Р. Кларка. Американський педагогічний психолог Річард Кларк [99; 100; 101] давно критикує дослідження та огляди, які мають на меті показати, що новіші, технологічні засоби навчання є кращими за теперішні. *«Медіа не впливають на навчання, так само як вантажівка не впливає на якість товарів, які вона привозить на ринок»*, заявив Р. Кларк [99: р. 22]. Це його висловлення, є, мабуть, найбільш цитованою й обговорюваною тезою в освітніх

технологіях. Р. Кларк стверджує, що засоби навчання, такі як комп'ютери, відеоконференції та Інтернет, несуттєво впливають на результати навчання, особливо в порівнянні з потужнішими факторами, такими як індивідуальні відмінності та методи навчання. Методи навчання – це методи, які використовуються в рамках курсу для передачі змісту курсу, такі як лекції, читання підручників, завдання або групові дискусії [99].

Чому? Тому що багато досліджень з перших днів розвитку освітніх технологій, які, здавалося б, показували відмінності в навчанні, спричинені цифровими засобами EdTech, насправді плутали EdTech з методом, або EdTech з новизною, або EdTech і кількість зусиль, вкладених у розробку навчального дизайну. Р. Кларк припустив, що якщо в дослідженнях не вдається виокремити атрибути, унікальні для середовища, результати цих досліджень не можуть бути прийняті як доказ переваги цього середовища [102]. Словом, Р. Кларк дійшов висновку, що немає нічого унікально корисного в жодному комп'ютеризованому навчальному середовищі. Р. Кларк віддає пріоритет методам, а не технологіям, зводячи рішення щодо методів до результативності та ефективності – критеріїв, притаманних цифровим засобам навчання. Насправді останнє твердження є (най)імовірніше, тому що в усіх роботах Р. Кларка, присвячених медіа, результативність та ефективність розглядаються як проблеми нижчого порядку, які не мають жодного відношення до навчання. Позиція Р. Кларка отримала й отримує ще й сьогодні широку підтримку, напр. [92; 93]. Напр., Р. Dillenbourg, експерт ЮНЕСКО, професор і дослідник Федеральної політехнічної школи Лозанни (EPFL), продовжує стверджувати, що технології не мають внутрішнього впливу на навчання і що успіх залежить від того, як вчитель використовує технологію [103].

Друга позиція – позиція опонентів Р. Кларка. Опоненти Р. Кларка, тобто прихильники позитивного впливу технологій на навчання, пишуть, що дійсно, не існує унікального засобу для будь-якої роботи, але це не означає, що один засіб не може бути кращим за інший, або що неможливо визначити, який із них кращий. Все залежить від ситуації. Повертаючись до прикладу Р. Кларка про те що вантажівка не впливає на якість товарів, які вона возить, вони висувують інші аргументи, напр. [104]. Наприклад, щоб вивчити швидше пташину пісню краще скористатися не нотами, а магнітофоном, або як може скрипка грати без смичка. І, якщо водій вантажівки (приклад Р. Кларка [99]) може погодитися з тим, що немає значення, якою вантажівкою доставляється їжа (на ринок), то жоден лікар (приклад опонентів [104]) не погодиться з тим, що немає значення, в якій формі доставляються ліки (в організм). Таблетки й суспензії, супозиторії та ін'єкції – кожний із цих препаратів має свій спосіб потрапляння в організм і по-різному взаємодіє з різними типами й станами організму. Знання про це є важливою частиною компетенції лікаря. Щоправда, ліки однакові, незалежно від способу доставлення, і єдиним критерієм вибору є ефективність, але ефективність, яка може означати здоров'я чи хворобу, життя чи смерть [104].

Тому науковці пропонують включити в дослідження про ефективність EdTech так звану когнітивну ефективність як змінну одиницю в медіадослідженні, яка тимчасово пов'язує медіа з навчанням. Різні медіа можуть, очевидно, створювати різні когнітивні процеси на різних рівнях ефективності (з погляду швидкості, легкості та результативності).

Іншими словами, форма, в якій подається інформація, може визначати, як вона обробляється у свідомості, а отже, як вона може бути засвоєна [105].

І ось, нарешті, ми підійшли до порівняльних результатів досліджень ефективності онлайн – офлайн навчання. Відразу слід зауважити, що з часу проведення першого порівняльного дослідження в 1947 році [105], яке мало на меті перевірити, який метод навчання є кращим онлайн чи офлайн, були проведені сотні досліджень, кожне з яких суперечило попередньому або, навпаки, підтримувало його. Аргументи, що супроводжують ці дискусії, можна здебільшого згрупувати у дві великі категорії.

Перша категорія досліджень: **онлайн-освіта ефективніша за офлайн-освіту**. Згідно з дослідженням I. Allen і J. Seaman [107] виявилось, що онлайн-освіта може бути такою ж ефективною як і традиційне навчання в класі, але при цьому якість онлайн-курсів може суттєво різнитися залежно від таких факторів, як дизайн курсів і підготовка викладачів. Дослідження, проведене T. Sitzmann [108] показало, що онлайн-освіта може бути ефективнішою за традиційну, коли йдеться про розвиток навичок спільного навчання та навичок розв'язання проблем. Дослідження, проведене E. Sung і R. Mayer [109], продемонструвало, що студенти які проходили онлайн-курси, як правило, отримували вищі оцінки, ніж студенти, які проходили традиційні аудиторні курси. Дослідження, проведене C. Cavanaugh [110], показало, що онлайн-освіта може бути ефективнішою за традиційну для певних типів студентів, наприклад, для тих, хто має високу мотивацію і потужні навички керування часом. Дослідження, проведене A. P. Rovai і K. T. Varnum [111], показало що відношення почуття спільноти до онлайн-навчання було кращим, якщо порівнювати з традиційною спільнотою в класі. Дослідження, проведене K. Mukhtar [112], показало, що онлайн-навчання комфортніше, гнучкіше та доступніше.

Друга категорія досліджень: **онлайн-освіта не ефективніша за офлайн-освіту**. Опоненти онлайн-навчання, наприклад, C. M. Fletcher-Flinn і B. Gravatt показали, що комп'ютерне навчання не має жодних переваг порівняно з традиційним навчанням, коли в дослідженнях враховувалася якість викладачів і наданих матеріалів, або коли учням надавалися паперові та олівцеві еквіваленти матеріалів, доступних на комп'ютері.

Тобто, з іншого боку, деякі дослідники стверджують, що зростальне поширення онлайн-навчання у вищій освіті являє собою «макдональдизацію» навчального процесу, коли стандартизовані курси, побудовані на загальному змісті, та іспити з множинним вибором замінюють спеціалізовані класи, що викладаються фаховими викладачами [114]. Багато з цих сумнівів пов'язано з побоюваннями, що онлайн-класи не можуть повністю відтворити взаємодію, яка

відбувається в класі, що є життєво важливим для процесу навчання [115]. Студенти вчать набагато більше на курсах, ніж безпосередньо на заняттях, а в онлайн-середовищі вони не мають таких же можливостей для спонтанної, відкритої дискусії зі своїми викладачами та однолітками [116]. Хоча онлайн-курси використовують безліч електронних форм взаємодії (чати, відеоконференції, дискусійні дошки, електронну пошту тощо), деякі вчені стверджують, що їх не можна порівняти з дискусією в реальному часі [117].

Якщо онлайн-курси за своєю суттю не здатні забезпечити взаємодію студент-викладач, студент-студент, то вони опиняються в дуже не вигідному становищі у створенні ефективного навчального середовища. Відсутність взаємодії може також створити у студентів враження ізоляції та відчуження [118]. Крім того, зміст дискусій може відрізнятись між онлайн і офлайн класами, оскільки деякі дослідження показали, що студенти в офлайн-класах, як правило, ставлять набагато більше технічних і логістичних питань під час дискусій, тоді як онлайн-студенти ставлять більше питань, що стосуються змісту [119]. Ці різні дискусії, можливо, дають студентам в очних класах чіткіше розуміння вимог та інструкцій. Різниця в розумінні може пояснити свідчення про нижчу задоволеність студентів онлайн-курсами, оскільки студенти можуть відчувати, що пояснення викладача, його турбота про студентів і зацікавленість у навчанні не є достатніми в онлайн-середовищі [117]. Нарешті, онлайн-курси, як правило, покладаються виключно на саморегульоване навчання, і не всі студенти достатньою мірою володіють навичками, необхідними для досягнення успіху в такому середовищі. Студенти, які не відчують себе комфортно в навчальному середовищі, можуть опинитися в не вигідному становищі в онлайн-класі.

Аналогічно, інші дослідження, що порівнюють очне та онлайн навчання, вказують на те, що педагогічні підходи (взаємодія, коучинг, зворотний зв'язок тощо) є набагато важливішими, ніж формат курсу [120]. Як ще один приклад, аналіз T. Stizmann [121] вказує на те, що комп'ютерні симуляційні ігри не призводять до покращення результатів навчання порівняно з викладанням без цифрових інструментів, коли студенти перебувають у ситуаціях активної участі (настільна гра, рольова гра, дебати тощо).

Кілька досліджень [94; 106; 115] вказують на перевагу гібридної (або змішаної) моделі. Дослідження показують, що важко підтримувати мотивацію та зацікавленість студентів, проводячи уроки лише в онлайн-режимі. Гібридна модель, коли під час віртуальних занять присутній наставник або фасилітатор, значно покращує успішність студентів. Метааналіз [110; 114; 115] показав, що мотивація, зворотний зв'язок, заохочення і відчуття ізоляції є факторами, які слід враховувати при визначенні успіху чи невдачі підходу, а не сам засіб навчання. Якщо ми порівняємо відмінності та схожість, то ми зрозуміємо, що обидва види освіти мають певні переваги та певні труднощі. Загалом ці та інші дослідження підтверджують суперечливість висновків прихильників і опонентів онлайн-навчання, тобто двох протилежних теоретичних шкіл про вплив технологій на навчання.

Отже, розглядаючи всі ці дослідження, проведені різними людьми, ми можемо зрозуміти, що всі вони мають різні погляди на ефективність та порівняння онлайн-освіти з традиційним навчанням в класі. Що ми вимірюємо? Деякі дослідження оцінюють ефективність з погляду успішності студентів, тобто досягнення навчальних цілей за певний час (оцінки та результати тестів), збереження інформації, ставлення студентів до навчання або їхнє задоволення. Але такі навички, як критичне мислення та співпраця, важко піддаються кількісній оцінці. Багато з «результатів» і «ефектів» технологій в освіті значною мірою залежать від місцевих умов і культур, в яких ці технології використовуються. У цьому сенсі будь-які результати використання цифрових технологій в освіті, безумовно, не є послідовними, і не існує «універсального» способу використання технологій в освіті [42].

Ви вже зрозуміли, що будь-який дослідник, який бажає зануритися в цю сферу, повинен мати можливість покладатися на чітке визначення ефективності. В якому сенсі система є ефективною? Чи є вона ефективною з погляду витрат, часу, результатів навчання, задоволеності? Також ми повинні запитати себе, хто отримує вигоду від системи навчання. Студент, викладач чи обидва?

Така ситуація пов'язана з тим, що вадою багатьох досліджень про вплив цифрових технологій є методологічні недоліки, такі як використання невеликих не випадкових вибірок, нездатність відтворити результати, відсутність демографічного контролю і порівняння курсів із суттєвими відмінностями у змісті, матеріалах, викладачах і методах оцінювання успішності студентів [74; 121; 122; 123]. Нещодавня робота, яка використовує порівняння великих вибірок і повторюваних курсів, демонструє, що студенти очного навчання отримують вищі бали за однакових оцінок [124].

Технології розвиваються надто швидко, щоб їх можна було оцінити для прийняття законодавчих, політичних та регуляторних рішень. Дослідження освітніх технологій настільки ж складні, як і самі технології. Дослідження оцінюють досвід студентів різного віку з використанням різних методологій, що застосовуються в таких різноманітних контекстах, як самокероване навчання, класи або школи різних розмірів і характеристик, а також позашкільне середовище, на системному рівні. Висновки, зроблені з одних контекстів, не можуть бути застосовані в інших. Висновки можна зробити на основі довгострокових досліджень, оскільки певні технології удосконалюються, але існує нескінченний потік нових продуктів. Окрім того, нелегко виміряти всі впливи технологій, враховуючи їхню повсюдність, складність, корисність і неоднорідність. Одним словом, дарма, що існує велика кількість загальних досліджень освітніх технологій, досліджень конкретного застосування і контекстів недостатньо. Тому важко довести, що певна технологія сприяє покращенню певного типу навчання

R. M. Bernard [74], цитований вище, ставить під сумнів саму доречність порівняння очних і дистанційних курсів. Ще у 2014 році він зауважив, що вони вимагають різних методів викладання, різної кваліфікації та різних оцінок. «З

наукової думки, таке питання настільки ж недоречне, наскільки й застаріле», – підсумував він 10 років тому: «іноді дистанційна освіта працює дуже добре, а іноді – ні. З іншого боку, ми можемо вивчити особливості кожного з підходів і запитати, що краще підходить для дистанційного чи очного навчання» [74: р. 7].

Розглядаючи проблеми оцінювання ефективності тієї чи іншої інноваційної технології деякі дослідники порушують також питання етики самих дослідників, яка може впливати на результати дослідження ефективності онлайн-навчання. Як дослідники можуть запропонувати дослідження, яке заздальгідь не відповідає очікуванням і припущенням тих, хто міг би його фінансувати?

Як вони можуть заздальгідь оголосити, що їх результати, безперечно, будуть набагато більш нюансованими й не обов'язково свідчитимуть про те, що цифрові технології самі по собі приносять трансформацію? Цим пояснюється неможливість діалогу між інституційним та дослідницьким дискурсами, перевага першого над другим. Одні сприймають інновацію з погляду технічних об'єктів, інші розглядають її як соціальний факт. Однак це не все пояснює, і мовчання досліджень також є наслідком соціальної боязкості: науковий нейтралітет може здаватися несумісним із твердою позицією. Питання ефективності, наприклад, межі якої ми висвітлили, зазвичай є більш моральним і політичним питанням, ніж науковим.

У цьому огляді літератури розглядаються деякі з найпоширеніших питань, пов'язаних з ефективністю онлайн-навчання. За результатами огляду літератури можна сказати таке.

Очевидно, що комп'ютерні та цифрові технології стали частиною нашого повсякденного життя, в тому числі життя більшості викладачів та студентів, і трансформували багато видів економічної діяльності. І цілком ймовірно, що ця тенденція буде продовжуватися. Але й інші наукові дослідження показують, що цифрові технології, вочевидь, не збираються робити революцію в навчанні [2]. Незалежно від того, чи йдеться про телебачення, ноутбук, планшет, смартфон, анімацію, відеогру, Інтернет чи інший носій, цифрові технології не мають особливих переваг у цьому відношенні порівняно з іншими носіями, які б робили їх ефективнішими чи неминучими. Загалом, розглянуті результати радше узгоджуються з гіпотезою Р. Кларка, що саме метод викладання, а не обраний засіб навчання, має значення для навчання (гіпотеза методу, а не медіа). Отже, цифрові технології самі по собі не кращі й не гірші за будь-який інший інструмент чи засіб навчання, і надання викладачам більшої підготовки щодо їх використання не змінить цього. Порівняльне дослідження, проведене ОЕСР у 2015 році на основі результатів тестів PISA (Programme for International Student Assessment, Програма міжнародного оцінювання студентів), показує, що шкільні системи, які найбільше інвестували в цифрові технології, є тими, де студенти досягають найменшого прогресу [125].

Прогнози про те, що та чи інша технологія зробить революцію в освіті, вже робилися – часто блискучими умами – щодо кіно, радіо, телебачення, CD-ROM тощо, і щоразу не справджувалися [42]. Звичайно, для певних конкретних навчальних цілей друкований текст, зображення, саундтрек, рольова гра, відео, дебати чи певний інший засіб можуть виявитися трохи ефективнішими. Однак тоді постає питання про те, який засіб буде кращим для якого або конкретного контенту, і, перш за все, про те, як цей контент опрацьовується, а не про те, щоб стверджувати загальну перевагу одного засобу над іншим [41]. Можливо, настав час відійти від цих дискурсів про інновації, які стверджують, що «гаджет», такий як технологічний інструмент або педагогічний пакет (метод навчання X, Y або Z), може розв'язати таку складну проблему, як освіта [125].

Інноваційні освітні технології й людський фактор

Це означає, що ми повинні з обережністю ставитися до прихильників інновацій, які дають забагато обіцянок. Ми повинні дбати про всебічний аналіз результатів нових стратегій, які впроваджуються з метою розширення доступу та/або зменшення витрат. Принаймні зараз, зосередження на використанні технологій для мінімізації витрат (і, можливо, цін для студентів), як правило, призводить до створення масштабних, простих і легких у виробництві програм. Навряд чи це призведе до створення креативних, персоналізованих і сучасних курсів, які є частиною програм, що передбачають якісне поєднання онлайн і очної взаємодії. В. Stevenson із The New York Times нещодавно зауважив, що «технологія так часто розчаровує і зраджує нас тому, що вона обіцяє зробити легкими речі, які за своєю природою мають бути важкими» [126: р. 250]. Ефективне викладання, як онлайн, так і традиційне є важким.

Основною проблемою є відсутність адекватної людської взаємодії між студентами та викладачами, а також між самими студентами, – констатують науковці. Навчання за своєю суттю не є індивідуальною діяльністю – воно вимагає зустрічей з іншими, сприйняття відмінностей і складних ідей, а також розвитку здатності вчитися в суспільстві як його невіддільна частина. Значні й тепер добре задокументовані «втрати у навчанні» та соціальні негаразди, що виникли внаслідок закриття шкіл під час пандемії, є вагомим аргументом на користь обмеженості індивідуального навчання [126]. Справді, ідея переосмислення освітньої взаємодії як індивідуального навчання за допомогою цифрових технологій полягає у прийнятті певного набору умов, які формують навчання у вузьких рамках – те, що можна описати як «кіберлібертаріанство» [127], основане на індивідуальних свободах і понятті освіти як приватного блага, що приносить лише особисту вигоду.

Переорієнтація освіти на індивідуалізовані форми цифрових систем, платформ і додатків, які ми зараз маємо, означає прийняття набору цінностей і умов, які, ймовірно, зіткнуться з іншими амбіціями й цінностями для переосмислення освіти як форми справді «публічної» освіти, яка базується на спільноті, має спільний досвід і приносить колективну користь.

Очевидно, що існує певна напруженість у зв'язку з переважним комерційним виробництвом цифрових пристроїв і приватною власністю на цифрову інфраструктуру – базові платформи, центри обробки даних та інші фундаментальні активи й послуги, які складають цифрові технології. Існує також напруженість навколо домінуючих форм «цифрового капіталізму» та «економіки даних», які нещодавно вийшли на перший план [126]. Водночас існують перспективні демократичні альтернативи, доступні для громадськості, такі як рухи, зосереджені на спільних платформах і моделях обміну знаннями. Для того, щоб існувала реальна перспектива виконання значущої роботи на рівні вищої освіти в такий спосіб – на противагу простому передаванню інформації – необхідне ретельне та інноваційне планування й розробка навчального дизайну.

Без продуманих інновацій переміщення не підготовлених студентів в онлайн, швидше за все, призведе до збільшення розриву в успішності, аніж до вирішення, здавалося б, нерозв'язної проблеми нерівних освітніх можливостей. За послідовними потенційними революціями в технології надання освіти в школах та університетах схоже, стоїть бажання мінімізувати, якщо не усунути, потребу в безладній, часто незручній і завжди дорогій людській взаємодії в процесі навчання в школі чи університеті. Це бажання особливо очевидне, коли йдеться про масову вищу освіту [23; 40].

Суто автоматизована система надання більшої частини вищої освіти здавалася б дуже дешевою та ефективною, і, можливо, навіть якіснішою, ніж традиційна вища освіта, тому що кожен міг би отримати доступ до найкращих викладачів. На жаль для цієї мрії, розвиток психології та теорії навчання за останні два десятиліття зробив ще більш зрозумілим, наскільки центральними є соціальні, емоційні та інтерактивні виміри навчання. Будь-яка модель викладання і навчання, яка зосереджується на односторонній передачі інформації від викладачів до студентів, ризикує недооцінити значення взаємодії студент–викладач і студент–студент у процесі навчання.

Це може бути серйозною проблемою як у традиційних очних класах, так і в онлайні, особливо на курсах, де співвідношення студентів до викладачів дуже високе, як на багатьох вступних курсах. Хоча точних доказів щодо важливих характеристик усної взаємодії, які найбільш ефективно сприяють навчання, недостатньо, численні опитування та дослідження переконливо свідчать про те, що відсутність змістовних зв'язків призводить до гірших результатів студентів на онлайн-курсах порівняно з традиційними заняттями в аудиторії.

Інноваційні технології можуть певним чином сприяти підвищенню ефективності, але не обов'язково приносять пряму користь освіті, що виражається у підвищенні продуктивності навчання [5;10]. Чи варті вторинні переваги, такі як зручність або розваги з технологіями, значних інвестицій? Що ж тоді потрібно для підвищення якості освіти?

Справжнє питання тут, як завжди, полягає в тому, чи контролюємо ми технології, чи дозволяємо їм і тим, хто їх створив, контролювати нас? «Виберіть перше, – пише автор-новатор D. Rushkoff, – і ви отримаєте доступ до панелі

управління цивілізацією. Виберіть друге, і це може стати останнім реальним вибором, який вам доведеться зробити» [128].

Сила технологій повинна керуватися правильною педагогікою. Педагогіка онлайн-освіти тільки розвивається після двох десятиліть титанічних зусиль [129]. Онлайн-навчання – це великий бізнес [129; 130], який слід перетворити на серйозну академічну справу. Вдосконалюючи онлайн-навчання, ми не повинні звужувати наш інноваційний фокус лише до технічних рішень у всіх освітніх питаннях. Нам потрібно розвивати ширший погляд на всі аспекти викладання і навчання, а не намагатися розв'язати проблеми й долати бар'єри лише за допомогою технологій. Інтеграція технологій в освіті може бути успішною лише тоді, коли береться до уваги людський фактор. Ані гучні реформи, ані чудодійні технології не зроблять тієї важкої роботи, яка вимагається від вчителів та студентів. Проте коріння ефективності навчання лежить не лише в інноваційних технологіях чи викладанні, а й у розкритті потенційної здатності до навчання наших студентів, їхньої інтелектуальної, емоційної та психологічної сфер.

Онлайн-навчання є швидкозростальною особливістю вищої освіти, і в міру того, як зростає його поширеність і важливість, ми, викладачі та науковці, все більше зобов'язані розуміти його використання та вдосконалювати його впровадження. Попит на онлайн-навчання значною мірою зумовлений не стільки ефективністю онлайн-навчання як когнітивного інструменту, що визначається його найпривабливішою рисою – зручністю [131], скільки бажанням дорослих студентів, що працюють, мати широкий доступ до освіти й водночас пристосувати навчання до свого зайнятого життя. [129]

Як новий засіб навчання, онлайн-освіта стикається з багатьма з тих самих викликів, які супроводжували появу підручника, дошки й комп'ютера в аудиторії. Для ефективного використання нових освітніх інструментів необхідно внести корективи в стратегії й методи викладання, а також продовжити дослідження й обговорення стратегій і методів, пов'язаних з онлайн-навчанням. Навчання – це гнучкий і динамічний процес, який можна успішно здійснювати в широкому діапазоні умов, методів і стратегій. Повторюємо, якість навчального досвіду визначається використовуваною педагогікою, а не засобом, за допомогою якого відбувається навчання. За умови правильної розробки, з акцентом на взаємодії, чіткій структурі та якісному змісті, онлайн-курси можуть запропонувати таке ж ефективне і приємне навчальне середовище, як і традиційні заняття в класі.

Тобто дослідження чітко показують, що, як і у випадку з очним навчанням, турботливий і компетентний онлайн-викладач є найбільшим фактором, що визначає успіх онлайн-студента. Тому програми повинні готувати й підтримувати онлайн-викладачів для викладання онлайн. Ця підготовка повинна, як мінімум, включати навчання технологій, допомогу онлайн-викладачам у розвитку навичок онлайн-викладання, таких як сприяння взаємодії між викладачами та студентами, демонстрація стратегій заохочення до активного навчання, участі та співпраці в онлайн-середовищі, а також надання чітких очікувань студентам, методик сприяння та стратегії.

Висновок. У цьому дослідженні ми проаналізували три основні проблеми онлайн-навчання, що існують у вигляді міфів, і побачили, що не завжди міфи є неправдою. Зокрема, наше дослідження підтвердило відносну правоту роботодавців щодо їх недовіри до онлайн дипломів. З іншого боку, це дослідження спростувало міф про онлайн-навчання як легку форму навчання. Навпаки, воно підтвердило таку ж складність його програм, як і офлайн-навчання, оскільки вимоги до онлайн і до офлайн навчання однакові й забезпечуються акредитацією навчальних закладів. Тобто, попри те, що технології відрізняються, освітня місія та академічні стандарти залишаються такими ж, як і в традиційній освіті: надання якісної освіти. І, нарешті, наше дослідження спростувало міф про кращу ефективність онлайн-навчання. Всі ці три міфи можуть збіднювати освіту, опосередковану технологіями, оскільки вони представляють її з редукаціоністської перспективи, підсиленої різними інтересами. Звідси випливає необхідність приділяти більше уваги міфам EdTech як об'єкту дослідження у побудові практик і досліджень в межах освітніх технологій.

Виклик, який сьогодні прийняли багато дослідників, полягає в тому, щоб змінити питання з «чи ефективне онлайн-навчання?» на «за яких умов онлайн-навчання ефективне?» Спираючись на уроки нашої онлайн-галузі, важливо визначити, що працює, і бути відвертими щодо того, що не працює, щоб побудувати надійний ландшафт високоякісних можливостей онлайн-навчання. Як і в традиційних умовах, онлайн-навчання добре працює для одних студентів, але не так добре для інших. Як і в традиційних вищих школах, онлайн-студенти повинні мати підтримку у вигляді якісного викладання, суворих стандартів і змістовного оцінювання, які спрямовують навчання. За відсутності такої підтримки студенти в онлайн-середовищі часто приречені на ті ж самі прогалини в навчанні, що й в офлайн-середовищі.

Разом із тим зростання популярності онлайн-навчання в кількісному вираженні не означає підвищення якості використання, це може виявитися невдалим експериментом. Поки провідні навчальні заклади, такі як Гарвардський, Єльський та Кембридзький університети, не відмовилися від традиційного навчання в аудиторіях, тому поспішати святкувати перемогу онлайн-навчання було б легковажно [132]. Хоча завдяки технологічним поштовхам онлайн-навчання продовжуватиме поглинати традиційні класи, але воно назавжди буде обмежене необхідністю соціальної взаємодії, потребою у спілкуванні віч-на-віч із товариськими людьми та важкими практичними курсами. В осяжному майбутньому, на нашу думку, оптимальним рішенням буде змішане навчання. Не вдаючись у філософію, ми прогнозуємо, що традиційні перевірені методи навчання в класі повернуться у вигляді віртуальної реальності, доповненої реальності та метапростору.

Таким чином, розвіявши міфи про онлайн-навчання, ми можемо прийняти його як цінний освітній метод, який долає фізичні кордони. Перехід до онлайн-середовища вимагає від викладачів переосмислення підходів до викладання, а від студентів – ставлення до навчання та їх взаємодії.

А закінчити нашу статтю ми хочемо висновком, зробленим експертами ЮНЕСКО Keri Facer і Neil Selwyn у статті від 2021 року під красномовною назвою «Digital technology and the futures of education – towards «non-stupid optimism» (Цифрові технології та майбутнє освіти – вперед до «здорового» оптимізму») [131].

Потрібен новий підхід, який оперує іншою уявою, що ставить на перший план і передбачає, що студенти та викладачі працюють у дуже різних, соціально і контекстуально зумовлених навчальних просторах, і де інструменти матимуть цінність саме завдяки їхній мобілізації та практиці, а не всупереч їм. Такий підхід висуває на перший план той факт, що будь-яка освітня технологія є лише одним, обов'язково недосконалим і дуже непередбачуваним ресурсом у набагато ширшому діапазоні стратегій, які відкриті як для викладачів, так і для освітніх політиків, що прагнуть створити стале освітнє майбутнє. Коротко кажучи, визнання того, що освіта є дуже локалізованою, контекстуальною, людською і непередбачуваною діяльністю, забезпечує набагато надійнішу основу для прийняття освітніх рішень, ніж фантазії про майбутнє універсальної цифрової ефективності, перетворень і збоїв.

Технології самі по собі не можуть забезпечити продуктивне і збагачене навчання і, особливо, особистісний і соціальний розвиток, оскільки студенти все ще потребують людського фактора в технологічно вдосконаленому середовищі. Крім того, плануючи застосувати нову технологію в освіті, ми повинні враховувати її потенційні педагогічні та психологічні ефекти. Нарешті, нам потрібна міцна, інноваційна, теоретична основа для онлайн-навчання. Цей фундамент допоможе викладачам краще працювати як в аудиторії, так і в онлайн-середовищі, а не просто інтегрувати комп'ютери та інші гаджети в навчальний процес.

Якщо ми не будемо обережними, якщо людство не замислиться і, можливо, не запровадить запобіжники, то на хвилі цифрових інновацій ми стрімко прямуватимемо до майбутнього, в якому всім керуватимуть машини, чий інтелект буде всевидцем і всюдисущим. У такому середовищі, яку корисність, статус чи навички матимемо ми? Чи будемо ми ще працювати? Над якими завданнями?

Список використаних джерел

1. The Investopedia Team. (2024). What Is EdTech? Definition, Example, Pros & Cons: <https://www.investopedia.com/terms/e/edtech.asp>
2. Galand, B. (2020). Le numérique va-t-il révolutionner l'éducation? (2020): <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/>
<https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/issue/download/4573/1543>

3. Aşkar P., Halici, U. (2009). Diffusion of E-Learning as an Educational Innovation : <https://www.researchgate.net/publication/243443690>
4. Rodriguez-Segura, D. (2020). Educational Technology in Developing Countries: <https://elibrary.worldbank.org/doi/10.1093/wbro/lkab011>
5. McCarthy et al. (2023). Digital transformation in education: Critical components for leaders of system change : https://www.researchgate.net/publication/370180696_Digital_transformation_in_education_Critical_components_for_leaders_of_system_change
6. Cox, R.D. (2005). Online Education as Institutional Myth: Rituals and Realities at Community Colleges : <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-9620.2005.00541.x?icid=int.sj-abstract.citing-articles.52>
7. John F. Kennedy Speech, June 6, 1962: <https://archive.org/details/jfks19620611>
8. Sironneau, J. P. (2011). Le symbole et le mythe en sociologie: <https://publications-prairial.fr/iris/index.php?id=2508>.
9. Pappert, S. (1990). A Critique of technocentrism in thinking about the school of the future: <http://www.papert.org/articles/ACritiqueofTechnocentrism.html>
10. Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: What works, what doesn't, and what to do about it? <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JRIT-10-2016-0007/full/html>
11. Suárez-Guerrero, C., Rivera-Vargas, P., & Raffaghelli, J. (2023): EdTech myths: towards a critical digital educational agenda, Technology, Pedagogy and Education: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.224033>
12. Levasseur, A. (2012). Does our current education system support innovation? MindShift, July 17, available at: [ww2.kqed.org/mindshift/2012/07/17/does-our-current-education-system-support-innovation/](http://www.kqed.org/mindshift/2012/07/17/does-our-current-education-system-support-innovation/)
13. Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2017). An Introduction to Systematic Reviews: <https://docs.edtechhub.org/lib/5P6DHX2K>
14. Fayyad, U., Grinstein, G. and Wierse, A. (2002). Information Visualization in Data Mining and Knowledge Discovery: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1245641>
15. Hearst, M.A. (2023). Show It or Tell It? Text, Visualization, and Their Combination: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3593580>
16. Nickerson, Ch. (2024). Interpretivism Paradigm & Research Philosophy : <https://www.simplypsychology.org/interpretivism-paradigm.html>
17. Roland, N. (2018). Les pratiques numériques dans l'enseignement supérieur : défis, opportunités et perspectives : <https://www.slideshare.net/niroland/les-pratiques-numriques-dans-lenseignement-suprieur-dfis-opportunits-et-perspectives>
18. Eliade-Mircea. (1963). Myth-Reality: <https://www.scribd.com/document/80040361/>
19. Легеза О. С. (2019). Коцепція міфу у працях М. Еліаде. Мультиверсум. Філософський альманах. – 2019. – Випуск 3–4. С. 169–180: <https://orcid.org/0000-0002-0329-4329>

20. Suárez-Guerrero, C., Rivera-Vargas, P., & Raffaghelli, J. (2023): EdTech myths: towards a critical digital educational agenda, *Technology, Pedagogy and Education*: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.224033>
21. Mosco, V. (2005). *The digital sublime: Myth, power, and cyberspace*. MIT Press.
chrome extension://oemmnndcbldboiebfnladdacbfmadadm/<https://venomorium.files.wordpress.com/2019/09/mosco-the-digital-sublime.pdf>
22. Chelariu, A. (2019). Gods and Robots: Myths, Machines, and Ancient Dreams of Technology: <https://jfr.sitehost.iu.edu/reviews.php>
23. Jandrić, P., & Hayes, S. (2020). Postdigital We-Learn: <https://philpapers.org/rec/JANPW>
24. Njenga, J. K., & Fourie, L. (2010). The myths about e-learning in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 199-212.: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00910.x>
25. Ornellas, A., Sancho, J. (2015). Three Decades of Digital ICT in Education: Deconstructing Myths and Highlighting Realities: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137476982_8
26. Begüm, A. (2023). What Is Virtual Learning?: <https://sertifier.com/blog/what-is-virtual-learning/>
27. Лютвієва Я. П., Полежаєва О. В. (2002). Цифрове навчання: ключові терміни та поняття: <http://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/28792>
28. Moore, J.L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*, 14(2), 129–135.: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
29. Morozov, E. (2014). Our Naïve «Innovation» Fetish». *The New Republic*, March. Accessed 1 November 2018: <https://newrepublic.com/article/116939/innovation-fetish-naive-buzzword-unites-parties-avoids-policy-choice>
30. Snyder, I. (2000). Literacy and technology studies: past, present, future: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF0321972>
31. Brewer, D. and Tierney, W. (2012). Barriers to innovation in the US education : <https://ierj.in/journal/index.php/ierj/article/view/3092>
32. Huberman, A.M. (1973). Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation. Série: Expériences et innovations en éducation, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137710>
33. Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire (Enseignants et Chercheurs – Synthèse et mise en débat)*. Paris: INRP.
34. Барабась Д., Джафаров Д., Шпак І. (2016). Освітні інновації та їх імплементація в Україні: <http://n-visnik.oneu.edu.ua/collections/2016/235/page.php?id=abstract/ukr/35->

35. Беляєва О.М. (2021). Освітні інновації: сутність, структура, функції, суб'єкти: chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbdadm/
<https://core.ac.uk/download/pdf/200100318.pdf>
36. Мурашенко О. (2022). Освітні інновації, їх характеристики, етапи реалізації в початковій школі: chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbdadm/
https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2022/2/9.pdf
37. Петрунько О. В. Освітні інновації в Україні: проблеми впровадження та можливості оптимізації:
<http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/author/submission/80>
 chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbdadm/
<https://core.ac.uk/download/pdf/33692079.pdf>
38. Ellis V., Souto-Manning M., Turvey K. (2018). Innovation in teacher education: towards a critical re-examination:
<https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1550602>
39. Vanita M., Pramod, J.P., Kavitha, G. (2023). Innovation in education:
<https://ierj.in/journal/index.php/ierj/article/view/3092/3415>
40. Markus, F. (2021). Learning from the future as a novel paradigm for integrating organizational learning and innovation:
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/TLO-01-2021-0018/full/html>
41. Unesco. (2019). Human learning in the digital era:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367761>
42. Facer, K., Serwyn, N. (2021). Digital technology and the futures of education – towards «non-stupid» optimism. UNESCO:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377071>
43. Slameto (2022). Debunking the Myth of Online Learning with Deconstruction: <https://knepublishing.com/index.php/KnE-Social/article/view/10526>
44. Healthcare Management. (2024). The myths of online learning dispelled:
www.healthcare-management-degree.net/faq/the-myths-of-online-learning-dispelled/
45. Burns, M. (2019). Myths of Online Learning Education Programs in International Development: <https://www.ictworks.org/online-learning-education/#.YXPPOhpBw2w>
46. Chaney, E. G. (2001). Web-based Instruction in a Rural High School: A Collaborative Inquiry into Its Effectiveness and Desirability:
<https://www.learntechlib.org/p/94170/>
47. Revathy, R. (2021). A Comparative Study between E-Learning and Traditional Learning: chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbdadm/
<https://ijseas.com/volume7/v7i7/IJSEAS202107116.pdf>
48. Adams, J., & DeFleur, M. H. (2005). The acceptability of a doctoral degree earned online as a credential for obtaining a faculty position: chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbdadm/
<https://www.pilotmedia.com/adams/xPDF/DLDoctorate.pdf>

49. Adams, J. DeFleur, M. & Heald, G. (2007). The acceptability of online degrees in health hiring professions. *Communication Education*: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634520701344959>
50. Adams, J. (2008). Understanding the factors limiting the acceptability of online courses and degrees: <https://eric.ed.gov/?id=EJ810072>
51. Flowers, J.C. & Baltzer, H. (2006). Hiring Technical Education faculty: Vacancies, criteria, and attitudes toward online doctoral degrees : <https://ir.library.illinoisstate.edu/jste/vol43/iss3/5/>
52. What is a Likert scale? <https://www.surveymonkey.com/mp/likert-scale/>
53. Carnevale, D. (2007). Employers often distrust online degrees: Some say they prefer job applicants who earned diplomas the old-fashioned way: <https://eric.ed.gov/?id=EJ756302>
54. Nance, M. (2007). Online degrees increasingly gaining acceptance among employers: http://www.diverseeducation.com/artman/publish/article_7181.shtml 24(4).50-50.
55. Baum, S., & McPherson, M. (2019). The human factor: The promise & Limits of online education. *Daedalus*, 148(4), 235–254.: https://doi.org/10.1162/daed_a_01769
56. Bobek, V. et al. (2022). Employers' Perceptions of Online University Degrees and Their Relationship with the Recruitment and Selection Practices: The Case of Chile : <https://ideas.repec.org/a/vrs/ngooec/v68y2022i3p28-49n6.html>
57. Kaplan, S. (2023). How Important Is a College Degree Compared to Experience?: <https://hbr.org/2023/02/how-important-is-a-college-degree-compared-to-experience>
58. Dunajko, M. (2024). Online learning vs traditional learning: exploring the key differences : <https://samelane.com/blog/traditional-learning-vs-online-learning>
59. Do employers value online learning?: <https://www.futurelearn.com/info/do-employers-value-online-learning>
60. Adcock, J. (2023). Quality, value, and acceptance of online degrees as perceived by degree-holders and employers: A review of the literature: <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/> https://comp.mga.edu/static/media/doctoralpapers/2023_Adcock_0516151851.pdf
61. Bisoux, T. (2022). Are Attitudes Changing Toward Online Learning?: <https://www.aacsb.edu/insights/articles/2022/01/are-attitudes-changing-toward-online-learning>
62. Corporate Recruiters Survey – 2023 Summary Report: <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/> https://www.gmac.com/-/media/files/gmac/research/employment-outlook/2023_gmac_corporaterecruiters_report.pdf
63. Fortune Global 500. (2023). <https://fortune.com/ranking/global500/2023/search/>

64. Mullins, S. (2023). Employers split on the value of online versus in-person degrees: <https://blog.efmdglobal.org/2023/11/15employers52>.
65. Commonwealth Charter Academy (2024). Are Online Classes Harder Than Traditional Classes?: <https://samelane.com/blog/traditional-learning-vs-online-learning>
66. Are Online Classes Harder Than Face-to-Face Classes? (2024). <https://eduww.net/online-education/online-classes-vs-face-to-face-classes/>
67. E-learning Vs Traditional Learning: Which one is better? Digital Class August 13, 2023: <https://www.digitalclassworld.com/blog/e-learning-vs-traditional-learning/>
68. Nikki, H. (2019). Are Online Courses «Easier» Than Face-To-Face: <https://michiganvirtual.org/blog/why-online-courses-shouldnt-be-easy/>
69. Traditional Learning vs. Online Learning: Which One Comes Out on Top? 2022.: <https://iriemade.com/traditional-learning-vs-online-learning-which-one-comes-out-on-top/>
70. Why Traditional Classroom Learning Is Better Than Online Courses? 2023. <https://owlcation.com/academia/Why-Traditional-Classroom-Learning-is-Better-than-Online-Courses>
71. Sith, R. (2023). Is Online or Traditional College Harder and Why? <https://collegerealitycheck.com/online-vs-traditional-college/>
72. Benerjee, S. (2018). Why Online Learning is Better than Traditional Learning Methods: <https://www.rswebsols.com/online-learning-vs-traditional-learning/>
73. Ryspoli, D. (2021). Can Online Learning Be as Effective as Traditional Education? <https://www.worldreader.org/now/can-online-learning-be-as-effective-as-traditional-education/>
74. Bernard, R., et. al. (2014). A Meta-Analysis of Blended Learning and Technology Use in Higher Education: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1040524>
75. Azoulay, A. (2022). Global Education Monitoring Report Team. 2022. Non-state Actors in Tertiary Education: A Shared Vision for Quality and Affordability? Unesco.: <https://www.unesco.org/gem-report/en/non-state-actors>
76. Diliberti, R.K. (2018). Assessing Quality: Teachers' Perceptions of State Virtual School Courses. 2018. : <https://eric.ed.gov/?id=ED587940>
77. Moussa, A., Orivel, F. (2004). Usages et efficacité d'Internet à l'école: https://www.researchgate.net/publication/44832813_Usages_et_efficacite_d'Internet_a_l'ecole
78. Burns, M. (2023). How Good? Online Learning's Quality Problem: <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/blog/how-good-online-learning-quality-problem>
79. Hanushek, E., E. Lockheed, M.E. (1994). Concepts of Educational Efficiency and Effectiveness. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/44820444_Concepts_of_educational_efficiency_and_effectiveness

80. Sall, H.N., De Ketele, J.M. (1997). *Mesure et évaluation en éducation L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs: apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité*: chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/
<https://www.erudit.org/fr/revues/mee/1997-v19-n3-mee07192/1091397ar.pdf>
81. Колісниченко Наталя. (2021). Критерії ефективності дистанційного навчання: управління процесом оцінювання якості: <http://uran.oridu.odessa.ua/article/view/246304>
82. Матюк Т.В. (2011). Соціально-економічна ефективність освіти: chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/<http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/2688/1/Matyk>
83. Eicher, J.-C. (1983). *Coût et efficacité: L'économie des nouveaux moyens d'enseignement*, tome III, Paris :Unesco.
84. Козаренко Л.В. (2018). Соціально-економічні прояви ефективності в сфері освітніх послуг: <https://core.ac.uk/reader/43283280><https://core.ac.uk/reader/43283280> 20.07.2018
85. Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e édition). Montréal : Guérin.
86. Zarrouk, B. et Audra, J. (2008). *L'enseignement en ligne est-il efficace? Le cas Pegasus*. https://www.researchgate.net/publication/272440369_L'enseignement_en_ligne_est-il_efficace_Le_cas_Pegasus1
87. Мойсеєнко І.Р. Гринькевич О.С. Економічна ефективність вищої освіти: chrome extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/
<https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/1628/1/14%D0%BC%D0%BE%D0%B9%D1%81%D0%B5%D1%94%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf>.2018.
88. Власова І.В. (2020). До питання ефективності у сфері вищої освіти: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-3-28>
89. Nagy, V., Duma, L. (2023). Measuring efficiency and effectiveness of knowledge transfer in e-learning: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37449147/>
90. Damme, J.V. (2006). *Educational Effectiveness. An introduction to international and Flemish research on schools, teachers and classes*: <https://research.rug.nl/en/publications/educational-effectiveness-an-introduction-to-international-and-fl>
91. Richardson, J. C., and Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to student's perceived learning and satisfaction. *J. Asynchr. Learn.* 7, 68–88. Google Scholar
92. Summers, J. J., Waigandt, A., and Whittaker, T. A. (2005). A comparison of student achievement and satisfaction in an online versus a traditional face-to-face statistics class. *Innov. High. Educ.* 29, 233–250. doi: 10.1007/s10755-005-1938-
93. Driscoll, A. et al. (2012). Can online courses deliver in-class results? A comparison of student performance and satisfaction in an online versus a face-to-face introductory sociology course. *Am. Sociol. Assoc.* 40, 312–313. doi: 10.1177/0092055X12446624

94. Doll, W.L. and Tokzadeh. (1988). The Measurement of End-User Computing Satisfaction
95. Serdyukov, P. Serdyukova, N. (2012). Time as Factor of Success in Online Learning:
https://www.researchgate.net/publication/268516503_Time_as_Factor_of_Success_in_Online_Learning
96. Serdyukov, P. (2008), “Accelerated learning: what is it?:
https://www.researchgate.net/publication/268516488_Accelerated_Learning_What_is_It
97. Barbera, E., Gros, B. and Kirschner, P. (2014). Paradox of time in research on educational technology:
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0961463X14522178>
98. Bowling, N.; Ries, K.; Ivanitskaya, L. (2002). How Effective are Compressed Courses? <http://cel.cmich.edu/ontarget/aug02/compressed.htm>.
99. Clark, R. E. (1983). Reconsidering Research on Learning from Media. *Review of Education Research*, 53, 4, 445-459.
100. Clark, R. E. (1985). Evidence for Confounding in Computer Based Instruction Studies: Analyzing the Meta-Analyses. *Educational Technology Research and Development*, 33, 4, 235-262.
101. Clark, R. E. (1994). Media Will Never Influence Learning. *Educational Technology Research and Development*, 42, 2, 21-29.
102. Sitzmann T., Kraiger K, Steward D., Wisher R. (2006). The Comparative Effectiveness of Web-based and Classroom Instruction: A Meta- analysis. *Personnel Psychology* 59(3):623–64 :
https://www.researchgate.net/publication/227689134_The_comparative_effectiveness_of_Web-based_and_classroom_instruction_A_meta-analysis
103. Dillenbourg, F. (2010). Basics of Computer-Supported Collaborative Learning https://www.researchgate.net/publication/37452559_Basics_of_Computer-Supported_Collaborative_Learning
104. Fenouillet, F. & Déro, M. (2006). Le e-learning est-il efficace? Une analyse de la littérature anglo-saxonne: <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2006-3-page-88.htm>
105. Cobb, T. (1997). Cognitive efficiency: Towards a revised theory of media. <https://www.jstor.org/stable/30221341>
106. Revathy, R. (2021). A Comparative Study between E-Learning and Traditional Learning: <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbdmfmadam/>
<https://ijseas.com/volume7/v7i7/IJSEAS202107116.pdf>
107. Allen, I. E. and Seaman J. (2010). Class Differences: Online Education in the United States, 2010: http://sloanconsortium.org/publications/survey/class_differences
108. Sitzmann, T. (2011). A Meta-Analytic Examination of the Instructional Effectiveness of Computer-Based Simulation Games. *Personnel Psychology*, 64, 489-528.: <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01190.x>

109. Sung E., Mayer, R.E. (2013). Online multimedia learning with mobile devices and desktop computers: An experimental test of Clark's methods-not-media hypothesis:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563212003020>
110. Cavanaugh, C. et al. (2004), «The Effects of Distance Education on K-12 Student Outcomes: A Meta-Analysis», Learning Point Associates:
<http://www.ncrel.org/tech/distance/index.html>
111. Rovai A. P., Barnum K.T. (2003). On-line Course Effectiveness: An Analysis of Student Interactions and Perceptions of Learning. *Journal of Distance Education* 18(1):57–73: chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfdmadadm/
<https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/download/121/102/633>
112. Mukhtar, K. (2020). Advantages, Limitations and Recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7306967/>
113. Fletcher-Flinn, C. M. Gravatt B. (1995). The efficacy of computer assisted instruction (CAI): A meta-analysis: <https://psycnet.apa.org/record/1996-09560-001>
114. Ritzer, G. (2004). The McDonaldization of Society:
https://openlibrary.org/books/OL48742M/The_Mcdonaldization_of_society
115. Rovai, A.P. and Jordan, H. (2004) Blended Learning and Sense of Community: A Comparative Analysis with Traditional and Fully Online Graduate Courses : <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/192>
116. Bok, D. 2003. *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton: Princeton University Press:
<https://www.jstor.org/stable/j.ctt7svxh>
117. Summers, J. J. et al. (2005). A comparison of student achievement and satisfaction in an online versus a traditional face-to-face statistics class. *Innov. High. Educ.* 29, 233–250. doi: 10.1007/s10755-005-1938-x
118. Gallagher, P.A. and McCormick, K. (1999). Student Satisfaction with Two-way Interactive Distance Learning for Delivery of Early Childhood Special Education Coursework. *Journal of Special Educational Technology* 14(1):32–47.
119. Logan, E, Augustyniak, R., Rees, A. (2002). Distance Education as Different Education: A Student-centered Investigation of Distance Learning Experience. *Journal of Education for Library and Information Science* 43(1):32–42.:
<https://www.jstor.org/stable/40323985>
120. Sitzmann T. et. al. (2006). The Comparative Effectiveness of Web-based and Classroom Instruction: A Meta-analysis. *Personnel Psychology* 59(3):623–640:
https://www.researchgate.net/publication/227689134_The_comparative_effectiveness_of_Web-based_and_classroom_instruction_A_meta-analysis
121. Sitzmann, T. (2011). A Meta-Analytic Examination of the Instructional Effectiveness of Computer-Based Simulation Games. *Personnel Psychology*, 64, 489–528.: <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01190.x>

122. Krug M. J, and Zuochen, Z. (2004). Student Achievement in Online Distance Education Compared to Face-to-Face Education.:
chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/
https://old.eurodl.org/materials/contrib/2007/Jahng_Krug_Zhang.pdf
123. Means, B. et al. (2010). Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-analysis and Review of Online Learning Studies :
<https://docs.edtechhub.org/lib/57ASU8B5>
124. Urtel, M.G. (2008). Assessing Academic Performance Between Traditional and Distance Education Course Formats. *Educational Technology & Society* 11(1):322–30: chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/
<https://scholarworks.indianapolis.iu.edu/server/api/core/bitstreams/49292de3-b0e4-4096-9d4f-dae0274d9fc/content>
125. Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Paris: Retz
https://www.researchgate.net/publication/327815569_L'innovation_pedagogique_Paris_Retz
126. Baum, S., & McPherson, M. (2019). The human factor: The promise & Limits of online education. *Daedalus*, 148(4), 235-254.:
https://doi.org/10.1162/daed_a_01769
127. Dahlberg, L. (2017).
<https://www.academia.edu/35047593/Cyberlibertarianism>
128. Rushkoff, D. (2011). Program or Be Programmed: Ten Commands for a Digital: <https://www.abebooks.com/9781593764265/Program-Programmed-Ten-Commands-Digital-159376426X/plp>
129. Serdyukov, P. (2015), Does online education need a special pedagogy?, *Journal of Computing and Information Technology*, Vol. 23 No. 1, pp. 61-74.: <http://cit.srce.unizg.hr/index.php/CIT/article/view/2511>
130. Stokes, P. (2012), "What online learning can teach us about higher education?", in Wildavsky, B., Kelly, A. and Carey, K. (Eds), *Reinventing Higher Education: The Promise of Innovation*, Harvard Education Press, Cambridge, MA, pp. 197-224.
131. Christensen, C. and Eyring, H. (2011), *The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the Inside out*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.:
<https://eric.ed.gov/?id=ED532274>
132. Atanu, D. (2023). Is Online Education Is Better Than Traditional Education?
<https://academylms.net/is-online-education-is-better-than-traditional>

Шум О.В.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов
факультетів психології та соціології Навчально-наукового інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

РОБОТА З ТЕМАТИЧНИМИ ВІДЕО ПІД ЧАС ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ (АНГЛІЙСЬКА ТА НІМЕЦЬКА МОВИ)

Анотація. Поточне дослідження присвячене розгляду особливостей використання програм зі штучним інтелектом для розробки завдань з аудіювання до тематичних відео. Такі типові джерела дозволять викладачам швидко за зразками створювати кілька видів завдань до аудіо-візуальних матеріалів. Студенти, виконуючи такі вправи протягом заняття або самостійно, отримують змогу якісно тренувати іношомовні компетентності.

Ключові слова: штучний інтелект, аудіювання, іношомовна освіта, іноземні мови, іношомовні навички.



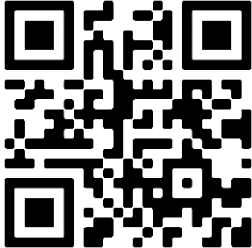

Summary. The current research is devoted to the analysis of the features of utilization of artificial intelligence programs for the development of listening tasks for thematic videos. Such typical sources will allow teachers to quickly create several types of tasks for audio and visual materials based on samples. By performing such exercises during a lesson or as an individual task, students have the opportunity to train their foreign language skills in a high-quality manner.

Keywords: artificial intelligence, listening, foreign language education, foreign languages, foreign language skills.

Розуміння автентичних текстів, сприйняття оригінальної мови носіїв на слух завдяки відео чи аудіо, завдання з аудіювання є невід'ємною складовою вивчення іноземних мов. Однак доволі часто викладачі мають труднощі насамперед із пошуком якісного матеріалу до конкретної теми. Попри наявність величезної кількості аудіо-візуального контенту у вільному доступі почасти відсутні, наприклад, матеріали потрібного рівня. Якщо ж підходяще відео таки вдається відшукати, то потрібно витратити чимало часу на розробку тренувальних вправ, щоб опрацювати нову лексику, перевірити розуміння тексту, здійснити обмін думками стосовно ключових моментів.

Сьогодні дещо спростити розробку тематичних завдань допомагають різноманітні програми на базі штучного інтелекту. Такі ресурси можуть розпізнавати текст, створювати прості завдання за заданими параметрами, визначати ключові слова, створювати тестові завдання та ін. Наразі розширені можливості вищезазначених додаткові доступні переважно у платних версіях, але можна віднайти безкоштовні варіанти, які допоможуть викладачу підготувати якісне заняття або його елементу, метою якого є розвиток навичок аудіювання [1; 2]. Можливості типових програм зі штучним інтелектом хочемо продемонструвати на прикладі пробної версії ресурсу *Diffit.me*.

Наприклад, оберемо темою практичного заняття *Planning or Procrastination* (eng.) / *Planung oder Aufschieben* (ger.) і спробуємо віднайти в мережі потрібні для нашого заняття відео:

What Procrastination Looks Like from the Inside	Warum wir PROKRASTINIEREN
	
	
https://youtu.be/GvXBACCuKmg?si=6mRpPqGwjNjg5I_F	https://youtu.be/u7BYrdbVuV0?si=h0KHooKYjWFPnPLM

Після переконання, що матеріали підходять для студентів певного рівня, у нашому випадку це групи рівня B1+/B2, спробуємо скористатися ресурсом *Diffit.me* та завдяки штучному інтелекту згенерувати стандартні тренувальні вправи. У пробній версії це може бути коротке резюме, ключові слова, питання з множинним вибором, питання з короткою відповіддю та розгорнуті питання, наприклад [3]:

<p><i>Summary:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Procrastination is the tendency to delay activities that have to be completed before a deadline. • There are two main types of procrastination: active procrastination and passive procrastination. • Active procrastinators prefer to work under pressure and make deliberate decisions to procrastinate. 	<p><i>Zusammenfassung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Prokrastination ist das Aufschieben von Aufgaben, obwohl man weiß, dass man sie erledigen sollte. • Dieses Verhalten hat evolutionäre Gründe und stammt von unseren Vorfahren. • Das Aufschieben kostet uns Energie und belastet uns mental, aber es gibt Strategien, um damit umzugehen.
<p><i>Key words:</i></p> <p>procrastination (noun): the tendency to delay activities that have to be completed before a deadline, often despite knowing there will be negative consequences for doing so;</p> <p>neurotypical (adjective): referring to individuals whose neurological development and patterns of behavior are considered typical or within normal range;</p>	<p><i>Schlüsselwörter:</i></p> <p>prokrastinieren (Verb): das Aufschieben von Aufgaben oder Verpflichtungen;</p> <p>Energie (Nomen): die Fähigkeit, Arbeit zu verrichten oder Kraft aufzubringen;</p> <p>Bürde (Nomen): etwas, das als Last oder Belastung empfunden wird.</p>

<p>anxiety (noun): a feeling of unease, such as worry or fear, that can be mild or severe.</p>	
<p><i>Multiple choice questions:</i></p> <p>1. What is procrastination?</p> <p>a) Procrastination is the tendency to delay activities that have to be completed before a deadline, often despite knowing there will be negative consequences for doing so;</p> <p>b) Procrastination is the act of avoiding tasks out of fear or lack of confidence;</p> <p>c) Procrastination is intentionally putting off tasks until the last minute in order to work under pressure;</p> <p>d) Procrastination is the act of taking breaks and re-prioritizing tasks during work.</p> <p>2. What are the two main types of procrastination?</p> <p>a) Active procrastination and passive procrastination;</p> <p>b) Intentional procrastination and unintentional procrastination;</p> <p>c) Productive procrastination and unproductive procrastination;</p> <p>d) Anxiety-based procrastination and perfectionism-based procrastination.</p>	<p><i>Fragen mit mehreren Antworten:</i></p> <p>1. Was ist Prokrastination?</p> <p>a) Prokrastination bedeutet, Aufgaben zu erledigen, obwohl man weiß, dass man sie machen sollte.</p> <p>b) Prokrastination ist das Aufschieben von Aufgaben, obwohl man weiß, dass man sie machen sollte.</p> <p>c) Prokrastination ist das Erledigen von Aufgaben, ohne zu wissen, dass man sie machen sollte.</p> <p>d) Prokrastination ist das Vermeiden von Aufgaben, ohne zu wissen, dass man sie machen sollte.</p> <p>2. Warum handeln wir manchmal prokrastinierend?</p> <p>a) Weil wir nicht genug Energie haben, um Aufgaben zu erledigen.</p> <p>b) Weil wir uns vor Säbelzähntigern schützen wollen.</p> <p>c) Weil wir es gewohnt sind, Dinge aufzuschieben.</p> <p>d) Weil wir Angst vor der Anstrengung haben, die Aufgaben zu erledigen.</p>
<p><i>Short questions:</i></p> <p>1. What is the definition of procrastination?</p> <p>2. What are the two main types of procrastination?</p> <p>3. Why do active procrastinators put off tasks until closer to the deadline?</p>	<p><i>Kurze Fragen:</i></p> <p>1. Was ist Prokrastination und warum neigen Menschen dazu, Aufgaben aufzuschieben?</p> <p>2. Welche Auswirkungen hat Prokrastination auf unsere Energie und mentale Belastung?</p> <p>3. Wie können wir Prokrastination überwinden und unsere Energie effektiver nutzen?</p>
<p><i>Open-ended question:</i></p> <p>1. Think about the different reasons why people procrastinate, as mentioned in the text. Which reasons resonate with you the most? How do these reasons relate to your own tendencies to procrastinate? Share your thoughts and insights.</p>	<p><i>Offene Frage:</i></p> <p>1. Beschreibe eine Situation in deinem Leben, in der du dich selbst beim Aufschieben erwischst hast. Was waren die Gründe dafür und wie hast du dich dabei gefühlt?</p>

На нашу думку, подібні завдання допомагають викладачу значно заощаджувати час на розробці завдань, а також цілком задовольняють потреби у роботі з відео. Зазначимо, що штучний інтелект не є ідеальним, тому варто перечитувати завдання та перевіряти на помилки і неточності. Також ресурс автоматично надає відповіді на запитання, а кількість самих завдань можна обирати самостійно. Однак зауважимо, що не варто видавати подібні розробки за власні, оскільки існує безліч онлайн детекторів походження текстів і вони майже зі 100% точністю визначають роботу штучного інтелекту, що через недбалість може зашкодити авторитету.

Отже, сьогодні є змога швидко і якісно готувати завдання для студентів, спрямовані на розвиток різноманітних компетентностей. Завдяки розробкам на основі штучного інтелекту стає можливим автоматично опрацьовувати та генерувати завдання до відео та аудіо файлів, текстів, що спрямовані на тренування навичок іншомовного аудіювання у студентів різного рівня.

Список використаних джерел

1. Качур І. Штучний інтелект: новий рівень у вивченні іноземних мов. Актуальні проблеми мовно-літературної освіти в середній та вищій школах: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, 27 квітня 2023 р. Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 71-74.

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. Diffit.me. URL: <https://beta.diffit.me/>.

Щукіна Е.І.

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри іноземних мов факультету фінансів

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІКИ

***Анотація.** Стаття присвячена питанню вдосконалення навчання іноземної мови у немовних ЗВО в сучасних умовах. Розглянуто питання формування іншомовної професійної компетентності студентів. Обговорено основні шляхи та переваги використання інноваційних технологій у навчальному процесі.*

***Ключові слова:** професійна комунікативна компетенція, інноваційні технології, методи навчання, рольова гра, метод проектів.*

***Summary.** The article deals with the issue of improvement of teaching foreign languages in non-linguistic tertiary schools. The issue of the professionally oriented approach to teaching is considered. The significance of the usage of special innovative technologies is defined.*

***Key words:** professionally-oriented competence, innovative technologies, teaching methods, role play, project method.*

Постановка проблеми. Світові інтеграційні процеси в усіх галузях економіки та науки призвели до необхідності змін умов комунікації в межах професійного середовища, зростанню ролі іноземних мов як засобу обміну інформацією. Для сучасного фахівця, володіння іноземними мовами стає однією з умов його професійної компетентності та повинно розглядатися не як самоціль, а як засіб для досягнення поставлених цілей та всебічного розвитку майбутнього спеціаліста.

Перед освітою постають завдання підготовки людини до життя в якісно нових соціальних та економічних умовах. Викладання іноземних мов в Україні потребує переоцінки цінностей, перегляду цілей, задач та методів.

Аналіз останніх публікацій. Питання іншомовної комунікативної компетентності у викладанні іноземних мов постійно знаходиться в центрі уваги вітчизняних та зарубіжних вчених, серед яких В. Скалкін, Є. Пассов, С. Савіньон, М. Свейн, Д. Хаймз, Д. Шейлз та інші. На необхідність урахування професійних потреб майбутніх фахівців вказують В. Бухбіндер Є. Пассов, С. Ніколаєва, Д. Вороніна, Н. Перевознюк, О. Волошина, В. Підоренко.

Питання формування іншомовної професійної компетентності визнається як один з пріоритетних напрямків у оновленні вітчизняної вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Процес інтеграції України до європейського та світового простору вимагає від сучасних фахівців достатньо високого рівня володіння іноземною мовою. Спілкування іноземною мовою стало надважливим компонентом майбутньої професійної діяльності спеціаліста, що підвищує попит фахівця на ринку праці. Навчальна дисципліна «Іноземна мова» є 'must have' для фахівців будь яких спеціальностей, вона повинна забезпечити формування у студентів професійних мовних компетенцій, що сприятиме їх ефективному функціонуванню у культурному розмаїтті навчального та професійного середовищ[1].

Система вищої освіти змінюється, що потребує різноманіття засобів навчання. Питання інтенсифікації процесу навчання та формування його нового змісту на сьогодні є досить нагальним. Отже, в умовах відсутності природного професійного мовного середовища та обмеженої кількості годин, найбільш ефективними, з точки зору засвоєння мовного матеріалу та зацікавленості студентів у процесі навчання, є метод рольових/ділових ігор та метод проектів (О. Анісімов, О. Гуро, А. Деркач, Л.В. Зазуліна, С. Кожушко, О. Пехота, З. Шацька, Г. Щедровицький, F. Stoller).

Рольова гра розглядається як групова форма навчання, у процесі якої використовується рольова структура проведення заняття, тобто набір ролей, які регламентують діяльність і поведінку студентів; засіб моделювання різноманітних умов професійної або повсякденної діяльності шляхом пошуку нових способів її виконання [2].

Метод рольової гри, як одна із складових частин комунікативних прийомів, позитивно впливає на розвиток самостійного продуктивного мислення, розширює словниковий запас та підвищує мотивацію.

Рольова гра передбачає моделювання реальних ситуацій, з якими можна зіткнутися в житті, зокрема, у професійній діяльності. О.Б. Тарнопольський розглядає рольову гру як «вид навчальної діяльності, в якій учасники діють та спілкуються у межах обраних ними / заданих їм ролей, керуючись характером обраної ролі та логікою ситуації і середовища діяльності» [3]. Рольові ігри сприяють залученню студентів до участі в умовній професійній діяльності, модулюють практичні життєві та професійно-орієнтовані ситуації, прогнозують

можливі проблеми, сприяють розвитку практичного мислення та аналізу необхідної для майбутніх фахівців інформації.

Рольові ігри пропонуються використовувати на першому етапі навчання, потім поступово переходити від рольових до ділових ігор. Ділова гра як активний метод навчання сприяє підвищенню рівня мотивації та інтенсифікації навчального процесу, наближує його до умов професійної діяльності майбутніх фахівців.

Ділова гра характеризується обов'язковою наявністю професійно-спрямованої проблеми, вирішення якої тісно пов'язано з оволодінням іноземною мовою. Навчальна ділова гра стає останнім перехідним етапом, який поєднує навчальний процес з реальним життям. Далі йде реальна практика спілкування.[4].

Одним з найуспішніших засобів формування іншомовної професійної компетентності у вивченні іноземної мови є використання на заняттях проектної технології. Вітчизняними та зарубіжними дослідниками доведено можливість, потенціал та переваги методу проекту як засобу навчання (О. Бігич, О. Барменкова, Н. Вайдал, І. Зимня, В. Кіпатрик, В. Копилова, Е. Полат, С. Хайнц, Т. Хатчінсон та інші)

Метод проектів був запропонований американським педагогом У. Кіпатриком ще на початку ХХ сторіччя та знайшов широке використання у багатьох країнах світу завдяки тому, що він дозволяє органічно інтегрувати знання з різних сфер.

Головна мета цього методу – забезпечення інтеграції знань і вмінь із різних видів діяльності, надання студентам можливості самостійно здобувати знання в процесі вирішення практичних задач, пов'язаних з їх майбутньою спеціальністю.

Метод проектів у навчанні іноземних мов у професійному контексті на різних рівнях здобуття кваліфікації визнається невід'ємною складовою навчального процесу, вважається одним з найбільш креативних інноваційних методів навчання. Він створює творчу атмосферу та характеризується досить високою комунікативністю. Студент виконує роботу, яку обирає самостійно; його діяльність не обмежується тільки навчальним предметом, вона має практичне застосування та результат. Використання проектної технології вирішує проблему професійної мотивації, створює умови для виявлення потенційних можливостей кожного студента. Студенти працюють з додатковою літературою, словниками, тим самим мають прямий контакт з автентичною мовою, чого не дає вивчення мови лише за допомогою підручника.

Метод проектів сприяє розвитку творчого потенціалу студентів, їх особистому та професійному зростанню. Роль викладача допоміжна, він стає консультантом, помічником і координатором; його роль полягає лише у виборі методів та технологій навчання. В центрі уваги знаходиться студент, він займає активну позицію - самостійно обирає джерела інформації та форми презентації.

Висновки. Узагальнюючи, можна зазначити, що питання формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з економіки сьогодні стоїть в переліку найактуальніших.

Беручи до уваги вищенаведене, підсумуємо, що використання методу рольової гри та методу проекту активно сприяють інтенсифікації процесу навчання, що веде до формування іншомовної професійної компетентності студентів та розвитку їх готовності до спілкування.

Слід підкреслити, що навчання іноземних мов буде ефективним саме завдяки комплексному застосуванню засобів інноваційних технологій та залежить від здатності викладача застосовувати комунікативний підхід до навчання, відмовитися від авторитарного методу викладання. Використання таких технологій як метод рольової гри та метод проекту є процесом, який знаходиться у стані постійної зміни і вдосконалення, а, отже, продовжує бути матеріалом для подальших творчих пошуків.

Список використаних джерел

1. Програма з англійської мови для професійного спілкування (English for Specific Purposes: National Curriculum for Universities) / Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок, В.О. Іаніщева, Л.Й. Клименко, Т.І. Козимирська, С.І. Кострицька, Т.І. Скрипник, Н.Ю. Тодорова, А.О. Ходцева. К.: Ленвіт, 2005. 119 С.

2. Дзеньдзюра Н.І. Проведення індивідуального заняття за методом рольової гри: навчально-методичний посібник / Н.І. Дзеньдзюра // Психологія і педагогіка. – Львів: ЛІБС УБС НБУ, 2013. – 38 с.

3. Тарнопольський О.Б. Рольові ігри як засіб моделювання майбутньої професійної діяльності у мовній та позамовній підготовці студентів вишів [Електронний ресурс] Режим доступу:

http://archive.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2012_101/Tarnop.pdf

Алексєєва М.І Рольова та ділова гра як засіб інтенсифікації навчання іноземної мови в економічному ВНЗ, 2019

Щукіна Е.І.

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри іноземних мов факультету фінансів

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Машкова І.М.

кандидат педагогічних наук, доцент 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

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. В роботі розглядаються особливості організації занять з іноземної мови для студентів немовних спеціальностей у період воєнного стану в світлі основних глобальних тенденцій розвитку освіти.

Ключові слова: іноземні мови, іншомовна освіта, немовні заклади вищої освіти, цифровізація освіти, змішане навчання, асинхронний формат.

Summary. This work deals with some features of the organization of foreign language training for the students of non-linguistic specialties, during war, in the light of global trends of education development.

Key words: foreign languages, foreign language training, non-linguistic higher education institutions, digitalization of education, blended learning, asynchronous format.

Українська система освіти поступово адаптувалася до воєнного стану в країні. Карантинні обмеження попередніх років сприяли переходу до змішаної та дистанційної форм освіти, навчання в онлайн режимі, тому повернення до аудиторних занять по-новому впливає на навчальний процес і психологічний стан його суб'єктів, створюючи певні особливості організації занять.

Заняття з іноземної мови, чи відбувається воно в аудиторії чи в онлайн режимі – це навчальний процес, який поєднує в собі змістовий та діяльнісний аспекти. На ступені навчання для здобуття вищої освіти в немовних закладах цей процес має свої характерні особливості. Робочі навчальні програми мають певні відмінності в залежності від спеціальності здобувачів, навчальний досвід яких теж дуже відрізняється, що спонукає викладача до індивідуального підходу на кожному занятті та у визначенні самостійних завдань. Наприклад, в одній академічній групі обраної спеціальності більшість студентів відвідує аудиторні заняття, одночасно ті, хто не може бути присутнім (наприклад, має право працювати асинхронно, але може приєднатися), підключаються онлайн, інші мають дозвіл працювати індивідуально, так само, як і ті, хто знаходиться на включеному навчанні.

Формування і розвиток як ключових так і міжкультурної компетентності (як предметної) в системі навчання іншомовного спілкування «мотивує певне розширення змісту навчання (додаткових інформаційних та методичних матеріалів), які забезпечували б якісне оволодіння пропонованим змістом і сприяли б набуттю досвіду успішно виконувати мовні операції та мовленнєві дії для розвитку механізмів іншомовного спілкування у власній життєдіяльності» [1, с. 142]. Отже, студенти, які знаходяться на асинхронному навчанні, записують свої усні відповіді в аудіо та відео форматі, отримуючи коментар викладача, оскільки говоріння є дуже важливою складовою навчання іноземних мов.

У процесі навчання іноземної мови в немовних закладах вищої освіти обов'язково треба враховувати характерні особливості одного із суб'єктів навчального процесу, здобувачів вищої освіти, а саме особливості покоління Z («дітей цифрової ери»). Представники покоління Z майже не розмежують

реальне життя та віртуальне та спрямовані на швидкий результат на кожному етапі своєї життєдіяльності. Сприйняття матеріалу на аудиторному занятті без підтримки технічними засобами у них важче, ніж у попереднього покоління.

В інформаційному суспільстві всі сфери життя сучасної студентської молоді безпосередньо пов'язані з Інтернетом, що робить їх достатньо незалежними в отриманні знань. Це вимагає від викладачів створювати цікаве і творче освітнє середовище у сучасній інтерактивній формі, враховувати не тільки залежність студента від Інтернету, зосередженість «на короткострокових цілях, фрагментарність образного мислення, а й орієнтацію на використання» (що дуже важливо при вивченні іноземних мов) [2, с. 289–292].

Цифровізація освіти відноситься до дуже важливих особливостей навчання іноземної мови в немовних закладах вищої освіти. Воєнна ситуація в Україні прискорила освоєння різних форм інформаційно-технічного забезпечення, і саме вони виявилися незамінними для збереження освітнього процесу в синхронному та асинхронному режимі. Наприклад, 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.

Навіть встановлені на мобільному телефоні додатки дуже допомагають у вивченні іноземних мов, зокрема постановці правильної вимови, розвитку навичок аудіювання, користування словниками.

Отже, пов'язану з цим особливістю можна також вважати цифрову компетентність викладача, яка ще підвищилась протягом воєнних років, завдяки партнерській співпраці зі студентами. Вона допомагає успішно соціалізуватися всім суб'єктам навчального процесу та підвищити ефективність професійної і навчальної діяльності. Тому при складанні навчальних робочих програм і планів і проведенні практичних занять, як аудиторних, так і на онлайн платформах в реальному часі, науково-педагогічні працівники враховують доступ до різноманітних інформаційно-комунікативних технічних засобів і гнучко підходять до їх використання.

Як ми вже підкресливали раніше, у сучасних вітчизняних умовах, особливо важливим, на нашу думку, є виховання патріотизму та мультикультуралізму, а також оптимістичне спрямування всіх етапів навчального процесу. 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 [3]. У немовних навчальних закладах вищої освіти такі приклади можуть бути досить потужним засобом мотивації для навчання іноземної мови студентів різних спеціальностей.

Психологічно сприятливий клімат для навчання, індивідуальний підхід до студентів, в умовах воєнного стану має ключове значення. Тривоги, які

переривають навчальний процес, інші життєві ситуації під час війни, викликають негативні емоції та дискомфорт у всіх його учасників. Проте, психолого-педагогічне забезпечення освітнього процесу за можливості має враховувати не тільки вітчизняні особливості, а й усі сучасні освітні тенденції. Слід підтримувати у студентів здатність до самостійного пошуку інформації та здобування знань, ширше обговорювати проблемної ситуації, роботи акцент на творчих завданнях, поділяючи з ними відповідальність за навчальний процес, долучати до збагачення мотиваційного складника.

Отже, враховуючи особливості розвитку освітнього процесу в період воєнного стану, важливим завданням науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти залишається також створення та підтримування у соціокультурному середовищі університету соціально-психологічного клімату, який сприятиме адаптації студентів до нових умов на даному етапі, підготовці до життя і діяльності в післявоєнний період та їх гармонічному розвитку.

Список використаних джерел

1. Редько Валерій Урок іноземної мови як мікро модель системи компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування в умовах освітнього іншомовного комунікативного середовища гімназії / Валерій Редько // Український педагогічний журнал. – 2024, №1. – С. 141–150.

2. 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.

3. Машкова І. М., Іщенко Т. М., Белякова О. В. Сучасні освітні тенденції в контексті євроінтеграційних процесів в Україні / І. М. Машкова, Т. М. Іщенко, О. В. Белякова // Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасних університетів. Збірник матеріалів Міжнародної наукової конференції, м. Київ, (27 квітня 2023 р.), Київ, КНЕУ, 2023. – С. 115–117. [Електронний ресурс]: Режим доступу: <https://ir.kneu.edu.ua:443/handle/2010/40382>.

Секція 5

ГЕНДЕРНИЙ ВИМІР МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Король О.Ю.

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

GENDER AND INTERCULTURAL EDUCATION

***Summary.** Intercultural education has become a pivotal domain in understanding within diverse educational settings. However, the concept of gender within intercultural education remains an underexplored aspect, despite its profound implications for educational environments. This article aims to elucidate the complex relationship between gender dynamics and intercultural stereotypes. Theoretical frameworks and practical implications are suggested. By synthesizing existing literature and identifying gaps in research, this review provides a foundation for future inquiry and underscores the importance of integrating gender perspectives into intercultural education discourse and practice.*

Key words: gender roles, gender stereotypes, femininity, masculinity, gender inequality,

***Анотація.** Міжкультурна освіта стала ключовою сферою вивчення в різних навчальних закладах. Однак концепція гендерних ролей в міжкультурній освіті залишається недостатньо вивченим аспектом, незважаючи на його глибокі здобутки для навчального середовища. Пропонований огляд має на меті з'ясувати складний зв'язок між гендерною динамікою та міжкультурними стереотипами. Запропоновано огляд теоретичних основ та практичні приклади. Узагальнюючи наявну літературу та виявляючи прогалини в дослідженнях, цей огляд створює основу для майбутніх досліджень і підкреслює важливість інтеграції гендерних питань у дискурс і практику міжкультурної освіти.*

Ключові слова: гендерні ролі, гендерні стереотипи, фемінність, маскулінність, гендерна нерівність.

Introduction. The Council of Europe Gender Equality Strategy 2018-2023 has identified gender mainstreaming in policies and measures as one of its strategic objectives. The Strategy states the Council of Europe will ensure that all new initiatives and standards are gender sensitive, this also requires adopting a gender sensitive approach in communication and visibility work that promotes the advancement of equality. On 27th March 2019, the Committee of Ministers adopted Recommendation CM7 Rec (2019)¹ on preventing and combating sexism comprising a comprehensive set of measures on prevention and to condemn sexism in several areas, among them in language and communications.

The recommendation notes that non-stereotypical communication is an important step to raise awareness, educate and prevent sexist behavior. Usage of language plays a critical role in the way we shape and interpret our view of the world. By using a gender sensitive language in all our communication work we contribute to challenge gender stereotypes, instead of enhancing them. With a conscience effort in promoting a gender sensitive perspective in all our communication activities, we demonstrate to the general public that both women and men are equally benefitting from our co-operation work in a positive way. The purpose of the checklist is to bring awareness and operationalize the usage of gender sensitive communication for project staff. [1].

The checklist aims to:

- Raise awareness in usage of language and pictures in combating gender stereotypes
- Provide guidance for inclusive language in both written and visual communication
- Provide concrete suggestions on wording and methods for increased gender sensitiveness.

Problem statement. Across the globe, girls and women are being held back in nearly every sphere of life – from gender inequality in the workplace and the classroom to discrimination in the hospital room and the home. The UN Foundation surveyed the latest global research on the most sexist laws and norms from some of the planet’s most authoritative sources, including the World Bank’s Women, Business and the Law team; UN Women; and the UN Statistics Division. The report «50 of the World’s most Sexist Laws: A snapshot of 50 of the most Gender Inequality», highlights 50 of the most egregious, absurd, and discriminatory examples of gender inequality in the world.

In the workplace	34% of countries restrict women from working in certain jobs or industries
In the home	28% have no laws addressing domestic violence
In health care	Globally, only 50% of women are able to make their own decisions about their sexual and reproductive health and rights
In technology	An analysis of 133 artificial (AI) systems across industries since 1988 found that 44,2% demonstrate Gender and racial bias

Understanding how sexist laws, policies and norms are holding women back is a key first step. Now it’s time to rewrite how girls and women are treated under the law – and push harder for a gender-equal future.

Gender roles are based on the different expectations that individuals, groups, and societies have of individuals based on their sex and based on each Gender roles are based on the different expectations that individuals, groups, and societies have of individuals based on their sex and based on each society's values and beliefs about gender. Gender roles are the product of the interactions between individuals and their environments, and they give individuals cues about what sort of behavior is believed to be appropriate for what sex.

Appropriate gender roles are defined according to a society's beliefs about differences between the sexes, society's values and beliefs about gender [3].

J. Pleck believes the term gender roles to be more politically correct. Gender roles are part and parcel of every society and a fundamental part of identity. J. Pleck defines gender roles as «the psychological traits and the social responsibilities that individuals have and feel are appropriate for them because they are male or female» [4]. Historical roots and family socialization processes concerning gender roles shape.

Some gender stereotypes describe how adult men and women are expected to function inside a family. In 20th-century Western culture in a two-parent household with children, the husband was typically the breadwinner and the wife managed the household. However, such dynamics shifted drastically in the latter half of the 20th century and onward. Traditionally masculine occupations include those in engineering and medicine, as well as jobs requiring high levels of technical skill or physical strength. Traditionally feminine occupations include teaching and secretarial work, as well as caregiving professions like nannying and nursing. Today such stereotypes are being challenged greatly, with women advancing in almost one-third of STEM (science, technology, engineering, and mathematics) careers.

Gender stereotypes tend to include exaggerated or erroneous assertions about the nature of males and females. For example, a common gender stereotype about males is that they are not emotional. Females, on the other hand, are commonly stereotyped as being irrational or overly emotional. Political movements such as the feminist movement continue to work to deconstruct gender stereotypes and offer alternative visions of gender roles that emphasize equality between women and men.

Traditionally, many Western societies have believed that women are more nurturing than men. One way that a woman might engage in the traditional feminine gender role would be to nurture her family by working full-time within the home rather than taking employment outside of the home. Men, on the other hand, are presumed by traditional views of gender roles to be leaders. The traditional view of the masculine gender role, therefore, suggests that men should be the heads of their households by providing financially for the family and making important family decisions.

In traditional gender roles, men are expected to be forceful, tough, and materialistic, whereas women are expected to be humble, sensitive, and worried about the quality of daily life. When we look at this dimension, we are looking at the degree to which a society reinforces the traditional male and female roles regarding achievement, control, and power. Gender roles are sometimes created on the basis of stereotypes about gender. Gender stereotypes are oversimplified understandings of males and females and the differences between them. Individuals sometimes base their perceptions about appropriate gender roles upon gender stereotypes. Gender stereotypes tend to include exaggerated or erroneous assertions about the nature of males and females. For example, a common gender stereotype about males is that they are not emotional. Females, on the other hand, are commonly stereotyped as being irrational or overly emotional [3].

According to the gender roles, Hofstede divided the cultures (countries/societies) into two types: feminine and masculine cultures. Masculinity is seen to be the trait which emphasizes ambition, acquisition of wealth, and differentiated gender roles. Femininity is seen to be the trait which stresses caring and nurturing behaviors, sexual equality, environmental awareness, and more fluid gender roles. According to Hofstede, masculinity stands for a society in which social gender roles are clearly distinct: Men are supposed to be assertive, tough, and focused on material success; women are supposed to be more modest, tender, and concerned with the quality of life.

Femininity stands for a society in which social gender roles overlap: Both men and women are supposed to be modest, tender, and concerned with the quality of life.

Some theorists also describe two additional types of gender roles: egalitarian and transitional. Egalitarian gender roles hold that each gender is equally responsible for work outside the home, the household, and child-rearing. Within transitional gender roles, each gender may devote time to work, home, and family, but men are expected to focus more energy on work and women more on the household and child-rearing. While these views remain dominant in many spheres of society, alternative perspectives on traditional beliefs about gender roles have gained increasing support in the twenty-first century.

Gender roles regarding paid work outside the home continue to evolve. A Pew Research Center study found that 18 percent of stay-at-home parents were fathers in 2023, compared with 11 percent in the late 1980s. The role of women in the workplace has changed with time as well.

According to a McKinsey report from 2023, the number of women represented at the highest level of management in the workplace had increased from 17 to 28 percent. The report found that women are more inclined than in years past to aspire to senior and director positions in the workplace.

This is partially due to the influence of the COVID-19 Pandemic which demonstrated that a hybrid or work-from-home model can help working mothers balance work-related and domestic responsibilities.

In almost one-third of marriages in 2023, Pew found that men and women earn roughly the same amount of money, in contrast to previous gender roles that designated husbands the sole breadwinners. Such developments have brought about changing attitudes regarding the binary of gender roles, highlighting their restrictive nature.

Conclusion. Stereotypes are incredibly stable social representations. Therefore, eradicating gender stereotypes is the most important and most challenging step towards achieving gender equality.

Stereotyping can limit people's potential, perpetuate inequality and reinforce discriminating attitudes. It is important to focus on the steps and strategies to confront and address gender stereotypes education, particularly at Intercultural Communication Courses. The activity described below is one of the ways how to raise awareness in usage of language in combatting gender stereotypes.

Good, Better, Best

Overview: This activity looks at how gender stereotypes affect the lives of young people, and at the value society places on «feminine» and «masculine» qualities. Students use sets of cards to discuss which qualities are more commonly regarded as masculine or feminine.

Objectives:

- To learn how people become socialized to regard certain qualities as feminine and others as masculine

- To understand why society considers certain qualities to be «positive» or «desirable», while other characteristics are considered to be «negative» or «undesirable».

- To discover how the widely adopted binary approach affects non-binary people

Materials: Two sets of cards with adjectives (see preparation and handouts), Instructions for each group, 2 envelopes and sheets of A3 paper

Dependent	Independent
Emotional	Rational
Objective	Subjective
Submissive	Dominant
Passive	Active
Poor business skills	Good business skills
Incompetent	Competent
Decisive	Indecisive
Ambitious	Unambitious
Diplomatic	Undiplomatic

Instructions for Group A – Headings: **Feminine – Masculine** Certain characteristics are considered to be more feminine, while others are thought to be more masculine. Place the cards in the column where you think they belong. Work as quickly as you can, without thinking about it too much.

Instruction for Group B Headings: **Positive/Desirable - Negative/Undesirable** Certain characteristics are considered to be more positive and desirable, while others are thought to be negative and not desirable. Place the cards in the column where you think they belong. Work as quickly as you can, without thinking about it too much.

References

1. Gender sensitive communication checklist

<https://rm.coe.int/09000016809ebbf#:~:text=Gender%20sensitive%20communication%20means%20using,our%20view%20of%20the%20world> (retrieved on 10.04.2024).

2. <https://rm.coe.int/09000016809ebbf#:~:text=Gender%20sensitive%20communication%20means%20using,our%20view%20of%20the%20world> (retrieved on 10.04.2024).

3. Amy M. Blackstone Gender Roles and Society Online

https://www.researchgate.net/publication/304125569_Gender_Roles_and_Society (retrieved on 9.04.2024).

4. J. Pleck.

https://www.researchgate.net/publication/350670176_Foreword_A_brief_history_of_the_psychology_of_men_and_masculinities (retrieved on 10.04.2024).

5. Activities to address gender and gender-based violence with young people.

<https://rm.coe.int/chapter-2-activities-to-address-gender-and-gender-based-violence-with-%20%20%20/16809e1597> (retrieved on 1.04.2024).

СТУДЕНТСЬКИЙ ВЕБІНАР

Болеста С.

магістрант 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

ОБРАЗ МІСТА В АНГЛІЙСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ МОДЕРНІЗМУ

Анотація. Стаття спрямована на аналіз ключових аспектів міста як соціально-культурного явища з метою з'ясування його впливу на поетику урбанізму в літературі. Вона покликана розширити традиційне коло тем: образ мегаполісу у творах англійських митців, образ великого міста у певній національній традиції, зв'язок урбанізму зі змінами у світосприйнятті та психології людей тощо.

Ключові слова: місто, мегаполіс, урбанізм, модернізм.

Summary. The article is aimed at analyzing the key aspects of the city as a socio-cultural phenomenon in order to clarify its influence on the poetics of urbanism in literature. Its aim is to expand the traditional range of topics: the image of the city in works of individual authors, the image of a large city in a certain national tradition, the connection of urbanism with changes in the worldview and psychology of people, etc.

Key words: city, metropolis, urbanism, modernism.

Постановка проблеми. Образ міста в англійській літературі модернізму є одним із найпопулярніших. Його актуальність зумовлена високою частотністю звернень літераторів до зазначеної теми, а також до широкого комплексу мотивів, пов'язаних з міським буттям людини. Впродовж століть цей образ використовували у своїх творах найкращі представники англійської літератури – Дж. Чосер, Д. Дефо, Г. Філдінг, Ч. Діккенс, В. Теккерей, Дж. Гіссінг, В. Морріс та багато інших.

Аналіз джерел та публікацій. Для окреслення поставленої проблеми особливо важливими є праці, присвячені образіві міста в контексті модерності (Дж. Сімс, Б. Бойнтон, П. Чайлдс, Д. Фрісбі, П. Рау, Дж. Вайт), а також розвідки з літератури британського модернізму (М. Бредбері, Д. Лодж та ін.).

Виклад основного матеріалу дослідження. Для вивчення образу міста у творах представників англійського модернізму особливо цінними є концепції, розроблені на перетині культурології, філософії та естетики, які з'явилися на початку ХХ століття. Йдеться про ідеї Г. Зіммеля про вплив урбаністичного простору на психологію людини. Учений першим звернув увагу на унікальну атмосферу мегаполісів, їхню особливу енергетику та вплив на містян. Його наукові розвідки (як, наприклад, «Великі міста і духовне життя»), дозволяють детально простежити й проаналізувати образ міста у творах низки письменників-модерністів. У зазначеній праці детально проаналізовано вплив соціального середовища на психологію особистості, розглянуто зв'язок між

міським способом життя та новим типом особистості, що виник на зламі ХІХ-ХХ століть [див. 2, с. 27]. Аналізуючи життя великих *міст*, учений акцентує на їхньому впливі на психологію мешканців. На його думку, попри велику кількість щоденних соціальних контактів, людина у великому місті є виразно індивідуалізованою: «немає, мабуть, іншого такого явища душевного життя, яке було б так безумовно властиво великому місту, як бездушна байдужість» [2, с. 27]. Г. Зіммель стверджує, що інтелектуальна свідомість містянина покликана протистояти «насилъству великого міста» [2, с. 30]. Макс Вебер також не міг залишити без уваги феномен *міста*. Його детальне вивчення мегаполісів значно вплинув на подальші дослідження у цій сфері, формуючи основу новітніх наукових підходів кінця ХХ століття.

Попри те, що перше осмислення феномен *міста* отримав в рамках філософії та соціології, він почав активно проникати і в літературознавство, стаючи центральною темою літератури модернізму. Частина її представників вбачала у мегаполісах втілення зла, проте більшість модерністів асоціювали його з осередком інтелектуальних та естетичних дебатів у мистецтві та літературі. Для них це було нове середовище, яке зосереджувало в собі «всю складність і напругу модерністської свідомості і модерністського письма» [3, с. 96].

Аналізуючи образ *міста* крізь призму літературознавства, слід акцентувати на тому, що основою модернізму, як напрямку, є гра з літературними традиціями та читачами. Відтак, можна припустити, що модерністське бачення *мегаполісу* призведе до різних конфігурацій традицій світової літератури у його художньому зображенні. Найчастіше модерністське *місто* англійські автори у своїх творах зображували репортажним, миттєвим чи фрагментованим. Часто фіксувався матеріально-фізичний чи духовний вигляд міського середовища, що виникав у свідомості персонажа під час знайомства з ним. Зрідка в літературних творах простежувалося і культурно-символічне бачення модерністського *міста*. Проте, найчастіше *місто* зображували таким, яким його бачив пересічний містянин, – активним, динамічним, суперечливим, органічним середовищем проживання.

Висновки з проведеного дослідження. Образ міста в англійській літературі модернізму створює просторовий образ, який фіксує історичну пам'ять свого покоління. Маючи потенціал і простору, і часу, він розвиватиметься і надалі, адже поняття простору несе в собі знання, що відноситься до минулого, і разом містить в собі потенціал, націлений у майбутнє» [4, с. 40].

Список використаних джерел

1. Возняк Т. Феномен міста / Тарас Возняк // Незалежний культурологічний часопис «І». – 2009. – Режим доступу: <http://www.ji.lviv.ua/ji-library/Vozniak/misto/misto-zmist.htm>.
2. Зіммель Г. Великі міста та духовне життя (перекл. з нім.) / Г. Зіммель. – Видавництво: Nova Press, 2000. – 120 с.
3. Bradbury M. The cities of modernism // Modernism / ed. by M. Bradbury, J. McFarlane. – Penguin, 1996. – P. 96–104.

4. Schorske C. E. The Idea of the City in European Thought / C. E. Schorske // Thinking with History: Explorations in the Passage to Modernism. – Princeton, 1998. – P. 37–55.

Васюра Є.

магістр 1-го року навчання факультету лінгвістики,
НТУУ «КПІ імені Ігоря Сікорського»

РОЛЬ КОРЕФЕРЕНТНОСТІ У СТРУКТУРУВАННІ ТЕКСТУ

Анотація. Висвітлено поняття і значення кореферентності та його ролі у структуруванні текстового матеріалу. Визначені основні терміни та функції, які стосуються досліджуваного явища.

Summary. This work covers the concept and significance of coreference and its role in structuring textual material. Also, it identifies the main terms and functions related to the phenomenon under study.

Кореферентність, як один із ключових аспектів лінгвістики та обробки природної мови, відіграє важливу роль у структуруванні, що визначає зв'язки між різними частинами тексту, допомагаючи читачеві чітко розуміти як пов'язані ідеї, концепції та об'єкти, описані в тексті.

Під терміном *кореферентність* мається на увазі відношення між *референтом* (об'єктом позамовної дійсності мовної ситуації; предметом референції) і *кореферентом* (мовним знаком, що вказує на цей самий об'єкт), тобто між словами чи словосполученнями, що позначають один об'єкт, маючи один і той самий референт. Таким чином, ця текстова категорія забезпечує тематичну неперервність, інформаційну завершеність і цілісність тексту, що допомагає зберігати послідовність та логічність. [3, с.96]

Кореферентність охоплює різноманітні техніки, як-от метонімія, метафора, символіка, перифраза, порівняння з прецедентними іменами тощо. Ці прийоми допомагають забезпечити семантичну зв'язність, створити образ, передати емоційне й оцінне ставлення до об'єкта, роблять мовлення більш виразним та емоційним. [2, с.178]

Однією з ключових функцій кореферентності є уникнення повторень. Замість постійного згадування імені чи опису об'єкта автор може скористатися кореферентними виразами. Це не лише полегшує сприйняття тексту, роблячи його більш читабельним та естетично приємним, але й привертає увагу читача, зберігаючи його зацікавленість.

Тож, кореферентність, що є однією з текстотвірних категорій поряд з когерентністю та когезією тексту, відіграє ключову роль у структуруванні його смислового складу. Цей аспект сприяє збереженню зв'язку між різними частинами тексту, полегшує розуміння для читача стосовно того, які об'єкти або особи згадуються у тексті та як вони пов'язані між собою. Наприклад, у науковому контексті кореферентність допомагає встановлювати зв'язок між різними термінами, поняттями та прикладами, які обговорюються.

Це також допомагає уникнути непорозумінь чи двозначності, оскільки вказує на те, до чого конкретно відноситься певний термін або вислів. Такий підхід є надзвичайно важливим у наукових, технічних або академічних текстах, де необхідність точності та чіткості є ключовою. Наприклад, один і той самий прилад у тексті можуть називати *sensitive instrument, elaborate gear, sophisticated device, equipment*. [1, с.56]

Таким чином, кореферентність відіграє важливу роль у структуруванні тексту, забезпечуючи його логічність, зрозумілість та естетичність. Її використання допомагає автору ефективно спілкуватися з читачем, роблячи текст більш зрозумілим та цікавим для сприйняття.

Список використаних джерел

1. Бистров Я. В. Корреферентні номінації у структурі фрактального концепту. *Science and Education a New Dimension. Philology*. 2016. с. 56–59.
2. Бучко Д.Г., Ткачова Н.В. Словник української ономастичної термінології. Харків: Ранок-НТ, 2012. 256 с.
3. Дарчук Н.П. Комп'ютерна Лінгвістика. Корреферентність у поетичних творах Лесі Українки. *Українське мовознавство*. 2022. с. 96.

Гентош А.

магістрантка 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

ПРОВІДНІ ТЕМИ Й МОТИВИ У ТВОРЧОСТІ ПОЕТІВ «ОЗЕРНОЇ ШКОЛИ»

Анотація. У статті розглянуто ключові теми й мотиви у поетичній творчості представників «Озерної школи» – В. Вордсворта та С. Т. Кольріджа.. З'ясовано, що поети маніфестували нові теми й образи, нову проблематику, нове середовище, нову мову поезії. Разом з тим, фольклорна поетика привнесла у їхні твори типову для неї драматичність і динамізм у розгортанні дії, чіткість і виразність в окресленні характерів, що розкриваються у своїх діях, вчинках, мовленні.

Ключові слова: автор, герой, поезія, ліричні балади, романтизм, Озерна школа.

Summary. The article examines the key themes and motifs in the works of the «Lake School» poets – W. Wordsworth and S. T. Coleridge. It is found out that the poets manifested new themes and images, new problems, a new environment, a new language of poetry. At the same time, folklore poetics brought to their works typical dramaticism and dynamism in the unfolding of actions, clarity and expressiveness in presenting the characters, which are revealed in their actions, deeds, and speech.

Key words: author, hero, poetry, lyrical ballads, romanticism, Lake School.

Постановка проблеми. Інтерес до фольклору, до народної балади в епоху Романтизму породив аналогічний жанр літературної балади. Поети-романтики, сприйнявши традицію усної народної поезії, прагнули визначити особливий шлях розвитку балади, розширюючи межі цього жанру. Вони намітили відмову від старих класицистичних зразків і проголосили демократизацію проблематики, розширення тематичного діапазону, докорінну зміну системи віршування.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженням та вивченням місця та ролі народної творчості в поезії поетів-«озерників» займалися, в основному, британські науковці. Особливо варто відзначити праці S. Greenblatt, N. Frye, A. Elfenbein, H. Veers. В Україні даною проблематикою займалися: О. Багацька, М. Дудченко, Л. Наливайко, К. Шахова, С. Павличко, М. Стріха, Н. Тарасенко та інші.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поезія представників «Озерної школи» стала важливою віхою у розвитку англійської літератури. Історики літератури саме з неї починають відлік романтичного періоду в англійській культурі. Добре усвідомлюючи новаторський характер своєї творчості, митці не бажали, щоби їхні вірші асоціювалися у свідомості читача з традиційними творами. Саме тому відома збірка «Ліричні балади» В. Водсворта та С.Т. Кольріджа була видана анонімно.

Новизна зазначеної збірки полягає у зверненні до нових тем і використанні нової мови. На відміну від своїх сучасників, зорієнтованих на поезію класицизму, Вордсворта й Кольріджа не приваблювали предмети піднесені та значні. Головне завдання їхніх віршів полягало в тому, щоби відібрати ситуації з повсякденного життя і змалювати їх, використовуючи «народну» мову. На думку поетів, «лише таким чином найпростіші почуття можна зобразити з більшою зрозумілістю» [1, с. 112].

Поетична мова «Ліричних балад» легка й невимушена, більшість слів запозичено із повсякденної лексики, поети уникають використання незвичних порівнянь або надто складних метафор. Нетрадиційні, новаторські ідеї (про необхідність сприймати буденне та звичне як щось дивовижне і піднесене, про уяву, про співвідношення почуття і розуму в поезії та ін.) дають підстави вважати цю працю першим маніфестом романтизму в англійській літературі.

Збірку відкриває «Поема про Старого Мореплавця» – таємнича історія про помсту природи тим, хто її зневажає. Цей твір Кольріджа слушно розглядають як спробу дослідження складної людської природи, що її поет здійснює, спираючись на досвід нової романтичної епохи. З цією метою він вдається до традиційного для англійської літератури прийому – вириває героя з монотонного кола повсякденного буття і відправляє у мандри до екзотичних південних широт. Ці мандрівки стають для ліричного героя символічними подорожами до таємничого світу його власного «я».

Центральною темою поетичних творів представників «Озерної школи» є тема краху вікових засад патріархального селянського життя і його трагічних наслідків: убогості, розпаду сімейних стосунків і суспільних зв'язків тощо. Вони

змальовують не окремих людей і не випадкові долі, а стають живописцями цілого класу Англії, що знаходиться на межі зникнення через масштабний суспільно-економічний аграрний переворот [4, с. 102]. Усвідомлення змін, що кардинально вплинули на життя старого англійського села, дало поштовх до особливого, сумовитого відчуття поетичної краси всього, що пов'язане з працею, побутом і духовним життям вчорашніх землевласників, яким довелося йти в найми або старцювали на великих дорогах. Відчай дорослих чоловіків через втрату останніх крихт достатку і незалежності; беспорядність похилих людей, які приречено чіпляються за даремну працю; плач голодних дітей та горе юних дівчат, які назавжди залишають батьківський дім, – все це емоційні складові поезії представників «Озерної школи». Щоби повніше відчутти і зрозуміти її знаковість, твори Вордсворта й Кольріджа слід сприймати комплексно, в соціально-психологічному контексті [5, с. 79].

Проте в «Ліричних баладах» є також значна кількість поетичних творів із яскраво вираженою ліричністю, у яких їх автори схиляються до самоаналізу та виявляють більшу увагу до поривань власної душі. Використовуючи просту чотирирядкову строфу балади, вони майстерно відтворюють тонкі та різноманітні емоції й переживання.

Висновки. Отже, представники «Озерної школи» маніфестували нові теми й образи, нову проблематику, нове середовище, нову мову поезії. Їхня емоційна палітра виявилася багатшою, ніж у поетів попередніх генерацій, почуття інтенсивнішими, пристрасті палкішими. Разом з тим, фольклорна поетика привнесла у їхні твори типову для неї драматичність і динамізм у розгортанні дії, чіткість і виразність в окресленні характерів, що розкриваються у своїх діяннях, вчинках, мовленні.

Список використаних джерел

1. Арендаренко І.В. Англійська та українська романтична поезія (порівняльна типологія і поетика): дис... канд. філол. наук: 10.01.05; НАН України, Ін-т л-ри ім. Т.Г. Шевченка. – Київ, 2003. – 205 с.
2. Валентинова Д.М. Вільям Вордсворт та поети Озерного краю, або народження англійського романтизму // Зарубіжна література в школах України. – 2009. № 7-8. – С. 92–93.
3. Корнільєва Л.М. Естетика англійського романтизму в сучасному науковому осмисленні // Наукові записки ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2017. – Вип. 1(85). – С. 102–116.
4. Beers H. A history of English Romanticism in the Nineteenth Century (Routledge revivals). – New York: Routledge. 2015. – 436 p.
5. Elfenbein A. Romanticism and the Rise of English. – Stanford: Stanford University Press, 2008. – 288 p.

Коновська В.

магістрантка 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

РОЛЬ АВТОРА І ЛІРИЧНОГО ГЕРОЯ У РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЇ ІНТИМІЗАЦІЇ

***Анотація.** У статті розглянуто роль автора і ліричного героя у реалізації стратегії інтимізації художнього тексту. З'ясовано, що для забезпечення інтимізованості тексту використовуються різні експліцитні й імпліцитні засоби. Вони покликані скоротити наративну дистанцію між адресатом і адресантом, встановити тісний зв'язок між ними, надати текстові експресивно-інтимних рис, полегшити розуміння авторських інтенцій.*

***Ключові слова:** автор, ліричний герой, читач, інтимізація, текст.*

***Summary.** The article examines the role of the author and the lyrical hero in the implementation of the strategy of intimation of the artistic text. It was found that various explicit and implicit means are used to ensure the intimacy of the text. They are used to shorten the narrative distance between the author and his addressee, to establish a close connection between them, to give the text expressive and intimate features, and to facilitate the understanding of the author's intentions.*

***Key words:** author, lyrical hero, reader, intimization, text.*

***Постановка проблеми.** Категорія інтимізації – стійкий і незмінно актуальний об'єкт мовознавчого вивчення. Загалом, інтимізація може розумітися як набір специфічних методів і прийомів, використання яких сприяє скороченню наративної дистанції між адресатом і адресантом, передачі настрою автора, його емоцій та почуттів, а також створює ефект інтимного діалогу між автором і читачем [див. 3 с. 112].*

***Аналіз досліджень і публікацій.** Предметом спеціального розгляду феномен інтимізації став у працях А. Корольової, яка характеризує відповідне поняття в аспекті лінгвонаративного підходу до вивчення художньої інтеракції. Значну цінність мають на сьогодні праці, у яких узагальнено досвід характеристики категорії інтимізації, зроблено спостереження за динамікою мовної свідомості адресата-читача в ракурсі теорії інтимізації, схарактеризовано сутність явища інтимізації в художній мові тощо (І. Білодід, А. Корольова, Т. Радзівська, А. Палійчук, І. Сирко). Водночас досі недостатньо висвітленими залишаються питання ролі образів автора і героя в контексті інтимізації художнього тексту.*

***Виклад основного матеріалу дослідження.** Образи автора і ліричного героя є одними з найважливіших елементів художнього тексту. На сучасному етапі існують різні точки зору щодо цих понять, згідно з якими дані категорії можуть ототожнюватися або розмежовуватися. Від ліричного героя, особливостей його характеру залежить загальний настрій, емоційний фон і тематична спрямованість поетичного тексту. У науковій літературі спостерігається неусталеність щодо трактування даного поняття, але існує загальноприйняте розуміння терміну*

ліричний герой, спираючись на яке можна охарактеризувати його як певний образ автора в тексті.

Автор здебільшого є не лише суб'єктом, але й об'єктом власного твору. Це свідчить про те, що певні обставини його життя, риси світогляду і особливості стосунків з навколишнім світом знаходять відображення в образі ліричного героя, хоч і є художньо і естетично переосмисленими. Ліричний герой є «виявом підсвідомості автора, його іншим «Я». Він виконує функцію транслятора авторських інтенцій, думок, переживань» [2, с. 318].

Образи автора і ліричного героя відіграють особливу роль у реалізації стратегій інтимізації. Інтимізація тексту може відбуватися шляхом вираження емоційного стану, душевних переживань автора через образ його персонажа. Інтимізуючий ефект в тексті також може бути досягнутий через споріднення героя з читачем. Ліричний герой може здаватися читачеві дуже близьким, адже йому можуть бути близькі емоції, хвилювання та досвід, описувані в тексті.

Для забезпечення інтимізації тексту зазвичай використовуються різні експліцитні й імпліцитні засоби. Вони скорочують наративну дистанцію між адресатом і адресантом, встановлюють тісний зв'язок між ними, надають текстові експресивно-інтимних рис, полегшують розуміння основних авторських посилів. До експліцитних засобів вираження інтимізації належать емоційно-марковані лексичні одиниці, зокрема особові займенники, специфічні займенникові конструкції, а також лексичні одиниці на позначення художнього часу та простору, прямі авторські звернення до читача тощо.

Імпліцитні засоби вираження інтимізації включають еліптичні конструкції та речення, риторичні запитання, діалогізацію художнього мовлення та ін. Використовуючи вище зазначені засоби автор тексту стає читачеві уявним співрозмовником, духовно близькою для нього людиною [див. 4 с. 112].

Висновки. Інтимізація, як текстова категорія, скорочує наративну дистанцію між автором і колом уявних читачів, створює враження живого дружнього діалогу між адресатом і адресантом. Для ефективної інтимізації тексту автор може використовувати різні засоби її вираження, які здатні донести авторські інтенції, ідеї, думки, судження, оцінку описаним подіям групі читачів, на яких він орієнтований.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф.С. Нариси з комунікативної лінгвістики / Ф.С. Бацевич. – Львів : Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 281 с.
2. Корольова А.В. Лінгвопоетичний і наративний коди інтимізації в художньому тексті (на матеріалі української та російської прози другої половини ХІХ – першої половини ХХ століть) : дис. ... докт. філол. наук / А.В. Корольова. – Київ, 2003. – 448 с.
3. Сирко І.М. Особові займенники як засоби інтимізації щоденникового тексту (на матеріалі української та англійської лінгвокультур) / І. М. Сирко // Лінгвокогнітивні та соціокультурні аспекти комунікації : зб. матер. V Міжнар.

наук.-практ. конф. (12 жовтня 2015). – Острог, НУ «Острозька академія». – С. 111-119.

4. Палійчук А. Л. Наративний код інтимізації (на матеріалі англomовного художнього дискурсу) : дис. ... канд. філол. наук / А. Л. Палійчук. – Харків, 2011. – 253 с.

Маслов Є.

магістр 1-го року навчання факультету лінгвістики,
НТУУ «КПІ імені Ігоря Сікорського»

ЗАПОЗИЧЕННЯ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ: АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

Анотація. Розглянута проблематика проведення досліджень явища та процесу запозичення, їхніх властивостей та принципів дослідження в діахронічному та синхронному аспектах.

Summary. The problems concerning borrowings and loanwords, as well as their acquisition process, characteristics and methods of studying (synchronically and diachronically) are examined.

Мова, як і будь-яка інша система, не припиняє розвиватися та зазнавати змін навіть після свого усталення. Попри сповільнення динаміки цього процесу зміни в фонетичному, граматичному та лексичному компонентах мови продовжують відбуватися. [1, с 27]

Перш за все, варто взяти до уваги факт того, що запозичення можна розглядати в двох аспектах: запозичення як лексична одиниця, що потрапила в лексичний склад однієї мови з іншої; запозичення як процес потрапляння лексичної одиниці в лексичний склад мови іншої. З огляду на необхідність розмежування множинності поняття «запозичення», це визначатиме подальший хід нашої аргументації з приводу проблематики дослідження запозичень. [2, с 59–60]

Як ми вже зауважили, лексичний склад мови зазнає неминучих змін. Прослідкувати ці метаморфози на конкретному етапі розвитку мови без проведення поглибленого дослідження є достатньо проблематичним завданням. Унаслідок процесу асиміляції (*прийняття*) лексичної одиниці мовою-передавачем мовою-приймачем існує вірогідність довгострокового входження одиниці в словниковий склад мови-приймача. У зв'язку з цим, пересічному мовцю (*мови-приймача*) така одиниця може здаватися органічною (*натуральною*), а отже вірогідність піддавання сумніву природності, або походження, такої одиниці, гіпотетично, є низькою. Відповідно, ступінь асиміляції запозиченої лексичної одиниці може вплинути на проведення аналізу її походження. Саме тому, незалежно від обраного методу аналізу (*синхронічний або діахронічний*) ми маємо прослідкувати момент перших використань (*згадок*) такої одиниці в цільовій мові. У цьому нам може стати в нагоді методологія проведення корпусних досліджень.

Наприклад, створивши корпус, що складається з текстів певної тематики різних років написання, ми мали б змогу здійснити пошук найперших випадків вживання лексичної одиниці, органічність знаходження якої в мові викликає в нас сумніви. [3, с 83]

Підсумовуючи, ми можемо констатувати факт необхідності визначити бажаний аспект запозичення, що слугуватиме головним (або допоміжним) напрямком дослідження; подальшого визначення часу, мови походження та ступеня (доконаності) процесу асиміляції.

Список використаних джерел

1. Гудима, Г., & Слодиницька, Ю. (2021). АНГЛОМОВНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ. *Молодий вчений*, 6 (94), 26–29. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-6-94-6>
2. Ільченко, Т. (2021). ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ІНШОМОВНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ТА СПОСОБИ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ. *Молодий вчений*, 12 (100), 58-61. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-12-100-12>
3. Павленко М. О. АСИМІЛЯЦІЯ ЛЕКСИЧНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ. *Молоді фахівці – майбутнє науки*. 2010. № 1. С. 82–86.

Olienieva A.

Student of Master's Degree Course

Scientific Adviser – Korol O.Y.

Senior Teacher, Foreign Languages and Intercultural Communication Department

Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

GENDER AND CULTURE: PERSPECTIVES ON FEMINISM AND EQUALITY IN FRANCE

Gender equality and feminism have been central themes in France, a country known for its rich cultural heritage and progressive movements. French society has undergone significant transformations in its approach to gender roles and women's rights over the years.

France boasts a history steeped in notions of liberty, equality, and fraternity, yet traditional gender roles have persistently defined societal norms. Throughout history, women have navigated a complex landscape, oscillating between their roles as nurturers and activists. French feminism traces back to the Enlightenment era when thinkers like Olympe de Gouges challenged prevailing norms with their calls for women's rights. However, it was not until the 20th century that feminist movements gained significant momentum, spurred by pivotal events like the May 1968 protests and the legal recognition of women's right to vote in 1944 [1]. Contemporary French feminism encompasses a diverse array of perspectives, ranging from radical feminism

to intersectional feminism. While some feminists advocate for legislative reforms and institutional changes, others emphasize the importance of cultural shifts and grassroots activism. Issues such as reproductive rights, workplace discrimination, and gender-based violence have become focal points of feminist activism in France, reflecting broader societal concerns about gender inequality. Despite substantial progress, challenges persist in achieving true gender equality in France. Deep-rooted cultural attitudes and institutional barriers continue to perpetuate gender disparities in various spheres of life. Moreover, the intersectionality of gender with other social categories such as race, class, and sexuality complicate efforts to address the diverse needs of marginalized groups within the feminist movement. The French concept of *laïcité*, or secularism, adds another layer of complexity to discussions about gender and culture. While *laïcité* is intended to promote equality and neutrality in the public sphere, debates often arise regarding its impact on religious freedom, particularly concerning issues like the hijab ban in schools. These discussions highlight the tensions between cultural pluralism and the pursuit of gender equality in France [2].

Moving forward, fostering a more inclusive and intersectional approach to feminism is crucial for addressing the complex challenges facing women in France. Embracing diversity and recognizing the interconnectedness of gender with other axes of identity can enrich feminist discourse and contribute to more effective strategies for achieving equality. Moreover, engaging men as allies in the fight for gender equality is essential for dismantling patriarchal structures and creating a more equitable society for all [3]. Also, the digital age has transformed the landscape of feminist activism in France, providing new avenues for organizing, mobilizing, and disseminating feminist discourse. Social media platforms and online communities have emerged as powerful tools for raising awareness, challenging stereotypes, and building solidarity among diverse feminist voices. Digital activism has enabled French feminists to reach wider audiences, engage in public debates, and effect social change in innovative ways, reflecting the evolving dynamics of gender and culture in the digital era [4].

Generally, the intersection of gender and culture in France provides a dynamic backdrop for feminist activism and dialogue. While progress has been made in advancing women's rights and challenging traditional gender norms, much work remains to be done. By acknowledging the historical context, cultural specificities, and intersectional dimensions of gender inequality, France can continue to pave the way for a more inclusive and equitable future.

References

1. De Beauvoir, Simone. *The Second Sex*. Vintage, 2011.
2. Evelyn M. Acomb, *The French Laic Laws, 1879-1889: The First Anti-Clerical Campaign of the Third French Republic*, New York: Columbia University Press, 1941 – retrieved on 11.04.2024.
3. Delphy, Christine. *The Main Enemy*.
4. Josiane J., Digital feminism: questioning the renewal of activism <https://univ-panthéon-assas.hal.science/hal-03835853/document> – retrieved on 11.04.2024.

PROJECT WORK

Cultural Context of Conflict Resolution and Crisis Management.

Scientific Adviser – L. Sluchaina

Bondar I.

Dyadchenko D.

Students of Master's Degree Course

Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

CONFLICTS IN MULTICULTURAL COMPANIES: UNIQUE PRACTICES

***Summary.** Multicultural companies bring together a diverse range of people with unique backgrounds, values, and communication styles. This diversity can be a source of strength, fostering creativity and innovation. However, it can also lead to conflicts arising from misunderstandings, differing expectations, and competition for resources. This article explores the nature of conflicts in multicultural companies and proposes unique practices to address them effectively.*

***Keywords:** multicultural companies, conflict, communication, diversity management.*

Statement of the problem. The statement of the problem in this article is that multicultural companies, while offering a wealth of benefits due to their diverse workforce, also face inherent challenges in the form of conflicts arising from communication barriers, differing work styles, and cultural clashes. These conflicts can lead to misunderstandings, frustration, competition, and ultimately a decline in collaboration and productivity.

Analysis of recent research and publications. Recent research on multicultural companies highlights cultural differences as a key source of conflict. Hofstede's framework helps identify potential clashes, while studies on communication styles and values offer specific examples. Research also shows the effectiveness of clear communication protocols, strong leadership, and technology-aided training in mitigating these conflicts. The growing focus on emotional intelligence is another promising trend in managing a diverse workforce.

Purpose of the research. The research aims to understand how cultural differences trigger conflict in multicultural companies. By analyzing these conflicts, researchers can develop strategies to manage them effectively. This fosters a more positive work environment that values diversity and unlocks its full potential for the company.

The key findings. In today's globalized business landscape, multicultural companies are becoming increasingly common. These companies bring together individuals from diverse cultural backgrounds, each with their own values, communication styles, and perspectives. While this diversity can be a source of innovation and creativity, it also presents unique challenges, particularly when it comes to managing conflicts in the workplace. In this article, we explore effective strategies for managing conflicts in multicultural companies and fostering a harmonious work environment.[1]

One of the first steps in managing conflicts in multicultural companies is understanding the sources of these conflicts.

Communication differences, differing values and attitudes, and competition for resources are common sources of conflict in diverse workplaces. Employees may have different communication styles based on their cultural backgrounds, leading to misunderstandings and tensions. Additionally, cultural values and attitudes towards hierarchy, teamwork, and decision-making can vary, creating clashes in the workplace. Finally, competition for resources such as promotions, recognition, and career advancement opportunities can intensify conflicts among employees. There are many sources of conflict in multicultural companies. [2]

Verbal and nonverbal communication styles can vary greatly across cultures. Directness, humor, and the use of silence can all be misinterpreted, leading to misunderstandings and frustration. For instance, in some cultures, direct communication is valued and seen as a sign of honesty and efficiency. In others, indirect communication is preferred to maintain harmony and avoid confrontation. These differences can cause friction when team members misinterpret each other's intentions or fail to read nonverbal cues accurately. Additionally, language barriers can exacerbate misunderstandings, particularly in companies where English is the second language for many employees. Misinterpretations of emails, meetings, and informal conversations can lead to a breakdown in communication and collaboration. [3]

Cultural values influence work ethic, decision-making processes, and approaches to hierarchy. Clashes can occur when employees have different expectations for teamwork, leadership styles, and risk-taking. For example, some cultures may place a high value on individual achievements and competitiveness, while others emphasize collective success and cooperation. These differing values can lead to conflicts over how tasks are assigned, how success is measured, and how credit is distributed. Moreover, attitudes toward authority can vary significantly. In hierarchical cultures, employees might expect clear directives from their superiors and may not feel comfortable questioning decisions. In more egalitarian cultures, employees may prefer a participatory approach and feel frustrated if they perceive a lack of openness and inclusivity from management. [4]

In a diverse environment, competition for promotions, recognition, and resources can be heightened. This can lead to feelings of resentment and a decline in collaboration. In multicultural companies, employees from different backgrounds might have varying expectations about career progression and reward systems. For instance, in some cultures, seniority and loyalty to the company are key factors in career advancement, while in others, performance and innovation are the primary drivers. These differing expectations can create tension and competition among employees, particularly if the criteria for promotions and rewards are not transparent or are perceived as unfair. [5]

There are certain unique conflict resolution practices. Equipping employees with knowledge about different cultures fosters understanding and empathy. Training can focus on communication styles, nonverbal cues, and cultural values relevant to the

company's workforce. For instance, employees can be trained on the importance of context in communication, learning to interpret indirect language and read between the lines. This can help reduce misunderstandings and build stronger relationships.

Additionally, intercultural training can address specific cultural norms and behaviors that might be unfamiliar to some employees, such as the significance of saving face in certain cultures or the importance of personal space. [6]

Forming multicultural teams for projects can encourage collaboration and knowledge sharing. It's important to ensure clear communication channels and appoint team leaders with strong intercultural competencies. Diverse teams bring a range of perspectives and problem-solving approaches, which can lead to more innovative solutions. However, effective management is crucial to harness these benefits. Team leaders should be skilled in facilitating inclusive discussions, managing conflicts, and leveraging the strengths of each team member. They should also be trained to recognize and address potential cultural biases that might affect team dynamics. [7]

Mentorship programs that pair experienced employees from different cultures can facilitate knowledge transfer and cultural understanding. Mentors can provide guidance on navigating the company culture and resolving conflicts effectively. These programs can help bridge the gap between different cultural perspectives and foster a sense of belonging among employees. Mentors can share insights into the unwritten rules of the workplace, helping mentees understand expectations and build their networks. Additionally, cross-cultural mentorship can promote mutual learning and respect, as both mentors and mentees gain new perspectives and skills. [8]

Establishing clear and accessible conflict resolution mechanisms is crucial. This could involve mediation services, ombudsmen, or internal conflict resolution teams trained in intercultural communication. Effective conflict resolution requires a proactive approach, addressing issues before they escalate. Mediation services can provide a neutral platform for employees to express their concerns and work towards mutually acceptable solutions. Internal conflict resolution teams can be trained to handle disputes with cultural sensitivity, ensuring that all parties feel heard and respected.

Fostering a culture that celebrates diversity and promotes inclusivity can go a long way in preventing conflicts. This can involve recognizing cultural holidays, organizing cultural events, and creating a work environment where diverse perspectives are valued. Celebrating diversity not only acknowledges the unique contributions of each employee but also reinforces the company's commitment to inclusion. Cultural events can serve as opportunities for employees to share their heritage and learn about others, fostering a sense of community and respect. Moreover, promoting diversity in leadership positions can signal to employees that the company values and supports diverse perspectives at all levels. [9]

The global marketplace thrives on diversity. Companies like Henkel, with a presence in over 170 countries, benefit from a rich tapestry of cultures, each bringing unique perspectives and talents. However, this very diversity can spark conflict.

Misunderstandings due to communication styles, differing work values, and competition for resources can create friction and hinder productivity.

The key to success lies in understanding these challenges and implementing proactive solutions. Henkel, a global company known for its diverse workforce, has successfully implemented several practices to manage conflicts in its multicultural environment.

By investing in intercultural training, Henkel ensures that employees are well-versed in cultural nuances and communication styles. The company also promotes diversity through its team structures, encouraging collaboration across different cultural backgrounds. [10]

Henkel's mentorship programs are designed to support employees from various cultures, helping them navigate the corporate landscape and resolve conflicts amicably. Additionally, Henkel has established robust conflict resolution mechanisms, including mediation services and dedicated teams trained in intercultural communication. The company also celebrates diversity through various initiatives, fostering an inclusive culture that values different perspectives.

Henkel's approach highlights the importance of comprehensive strategies in managing multicultural conflicts. By addressing potential sources of conflict proactively and fostering an environment of mutual respect, Henkel has been able to create a more harmonious and productive workplace. The company's commitment to diversity and inclusion is evident in its policies and practices, which serve as a model for other multinational organizations. [10]

Conclusion. Conflicts in multicultural companies are inevitable. However, by implementing these unique practices, companies can create a more inclusive and productive work environment where diversity is seen as a strength, not a challenge. Effective conflict management not only enhances employee satisfaction but also drives innovation and success in today's globalized market. Ultimately, embracing diversity and leveraging it as a source of strength can lead to greater innovation, creativity, and success in multicultural companies.

References

1. Timeline of conflicts of 20th and 21st centuries. (Electronic resource)// IWM General public. - <https://www.iwm.org.uk/history/timeline-of-20th-and-21st-century-wars>
2. Mediation and Multicultural Reality. (Electronic resource)// Publication by Michelle LeBaron. – 1998. – <https://nsuworks.nova.edu/pcs/vol5/iss1/1/>
3. The Emergence of Conflict in a Multicultural Training Group. (Electronic Resource) //University of Central Oklahoma, Edmond. – 2015. – https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiuzCbhfSEAxUGcPEDHeMFBMcQFnoECE4QAQ&url=https%3A%2F%2Fcore.ac.uk%2Fdownload%2Fpdf%2F38086052.pdf&usg=AOvVaw3C0i8i_XcfiU26tyk2uHby&opi=89978449

4. Intercultural Conflict In a Corporate Organization. (Electronic resource)// Susan Njoru. – 2017. – <https://www.grin.com/document/421579>
5. Cultural Conflict in the Workplace (Electronic resource)// Vlad Matei. – 2019. – <https://greatpeopleinside.com/cultural-conflict-in-the-workplace/>
6. Hofstede, G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations (2nd ed.). SAGE Publications – 2001.
7. Thomas, D.C., & Peterson, M. F. Cross-Cultural Management: Essential Concepts (4th ed.). SAGE Publications – 2018.
8. Tung, R. L. Managing cross-national and intra-national diversity. *Human Resource Management*, 32(4), – 1993 – C. 461–477.
9. Zakaria, N., Amelinckx, A., & Wilemon, D. Working Together Apart? Building a Knowledge-Sharing Culture for Global Virtual Teams. *Creativity and Innovation Management*, 13(1), – 2004 – C.15–29.
10. Henkel (Electronic resource) // Corporate culture – <https://www.henkel.com/company/corporate-culture>

Kasarinova A.

Student of Master's Degree Course

Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

SOCIO-CULTURAL ASPECT OF GLOBAL PANDEMIC RESPONSE

Summary: *The COVID-19 pandemic significantly impacted the cultural sector worldwide. Closures, limited capacity, and job losses were widespread. While digitalization efforts emerged as a coping mechanism, a digital divide persists. The pandemic exacerbated existing social inequalities, making cultural participation even more challenging for marginalized groups. Cultural tourism also suffered due to travel restrictions. There were signs of adaptation, however, with increased government support, growth of online exhibitions, and rise of creative online initiatives fostering intercultural exchange. The pandemic highlighted the importance of cultural life and the need for improved support for the cultural sector in future crises.*

Keywords: *COVID-19, cultural sector, pandemic impact, digitalization, social inequalities, cultural tourism, government support, online exhibitions, intercultural exchange.*

Statement of the problem. The COVID-19 pandemic significantly impacted the cultural sector worldwide. Cultural institutions faced closures, limited capacity, and job losses. While digitalization efforts emerged as a coping mechanism, a digital divide persists. The pandemic also exacerbated existing social inequalities, making cultural participation even more challenging for marginalized groups.

Analysis of recent research and publications. The methodological basis of the paper contains the articles and reports of international organizations and Ukrainian scholars, in particular, V. Holovey, N. Stoliarchuk, N. Kostenko, L. Skokova, M. Naumova, O. Mykhailova, O. Zozulia.

Purpose of the research. This research aims to investigate the impact of the COVID-19 pandemic on the cultural sector. It will explore the specific challenges faced by cultural institutions, the effectiveness of digitalization efforts, and how these

issues disproportionately affect marginalized groups. The research will also examine the adaptations and positive developments that emerged during the pandemic, such as increased government support and online cultural initiatives. By understanding these factors, the research can inform the development of more effective strategies to support the cultural sector during future crises.

The key findings. The COVID-19 pandemic has had far-reaching economic effects, including a COVID-19 recession that became the second-largest global recession in recent history, a reduction in business activity in the service sector during pandemic lockdowns, the 2020 stock market crash that saw biggest one-week stock market decline since 2007-2008 financial crisis and negative impact of the COVID-19 pandemic on financial markets 2021-2022 global supply chain crisis 2021-22 inflation spike pandemic-related deficit COVID-19, including global chip shortages in 2020 through 2022, panic buying, and price increases. This has resulted in governments providing unprecedented amounts of funds to stimulate the economy. The pandemic also became a factor in the emergence of the global energy crisis of 2021-2022 and the food crisis of 2022. [1]

The coronavirus crisis has dealt a powerful blow to all spheres, but culture is among the industries that have been hit particularly hard. In fact, any global crisis irreversibly changes the world, and art and culture as a whole are the first to experience these changes. People change their habits and outlook, become more cautious and at the same time can try things that they would not have dared to do before. [2]

With the beginning of the pandemic in March 2020, access to culture became limited - all cultural institutions closed, and mass events were canceled or postponed. Some institutions tried to adapt to online formats. With the beginning of the adaptive quarantine in July 2020, cultural institutions began to work again for visits with the conditions of observing social distance and other restrictions related to the epidemiological situation. For example, cinemas and theaters began to gradually open only in July 2020, with certain restrictions - seats had to be filled no more than 50%, and everyone had to observe social distancing.

The pandemic has aggravated the issue of digitalization in cultural institutions. Those institutions that had more resources, invested in digital technologies, had access to the Internet and adequate material and technical support, adapted to new conditions more easily. Cultural institutions tried to translate their activities and events into an online format in various ways. For example, libraries held various online events and began to work more actively with social networks, museums conducted virtual tours, and theaters broadcasted their performances online.

Foreign studies show that there has been a significant reduction in jobs and wages in the cultural and creative industries. The pandemic had the greatest impact on the self-employed and those who did not have legally registered employment in the field of culture.[3]

The COVID-19 pandemic has both exposed and exacerbated social inequalities. Whilst there have been society-wide impacts from the disease, its ramifications have not been equally felt by all.

Entrenched social inequalities and vulnerability impact the capacity of marginalized people to access basic services. This problem, which has been exacerbated by COVID-19, can undermine social peace and intercultural understanding. For example, health inequality is linked to and determined by race, indigeneity, age, (dis) ability, gender/gender identity, sexual orientation, refugee status, class and religion. Indeed, those who are continuously threatened and violated within institutional health settings, have suffered more racism, stigmatization, and exclusion from equitable care.

The rising level of sexual and gender-based violence has emerged as one of the main hidden consequences of the COVID-19 pandemic. Women and girls have found themselves at even higher risk of sexual and domestic violence, child abuse, and other forms of gender-based violence. COVID-19 lockdowns and quarantines measures have also made it more difficult for victims to report such violence and to safely seek help.[4]

The dip in cultural tourism is economically straining territories that were once thriving from the influx of tourists. In Ghana, COVID-19 has dramatically impacted the cultural tourism and hospitality industry. The Central Region of Ghana which hosts the famous World Heritage Sites of Elmina Castle and Cape Coast Castle has been especially hard-hit. All the major attractions and subsequently all 57 hotels in the region have closed down. It is estimated that directly or indirectly some 1,500 jobs have been lost.

In Sri Lanka, the decline in human and financial resources is impacting the operation and maintenance arrangements of heritage sites, with archaeological monuments particularly at risk, including from overgrown weeds. Similarly, the continued closure of painted cave temples could negatively impact the paintings due to lack of proper ventilation systems or effective monitoring. [5]

In the course of 2020, quarantine measures were either strengthened up to a complete lockdown, or weakened. But even when the strict bans were lifted, it became clear that a significant number of art museums and galleries suffered serious losses. During the lockdown period, 90% of museums around the world were forced to temporarily close. In addition, 10% of museums may never reopen. Of course, the museum sector quickly responded to the crisis by increasing its presence on the Internet. However, statistics show a significant digital divide, because in poorer countries the majority of museums do not have access to modern media communication technologies. Only 5% of museums on the African continent and in Small Island Developing States (SIDS) have the ability to create and distribute online content.

Art managers note that sales have fallen even at those galleries that have a strong online presence. In general, this indicator is 70-80% on the market. Of course, financial losses were felt by everyone, but for large and well-known galleries it did not have threatening consequences.

The most difficult situation turned out to be for small private galleries and art museums located in rented premises, the main source of income of which was the cost of sold tickets for visitors. Unfortunately, some of these institutions are forced to cease their existence, or to reduce some of the staff, reduce the area, or change the location in order to lower the rent. Under such difficult conditions, the need for state support is growing. In many countries, through the ministries of culture or specialized cultural agencies, significant funds were allocated (in particular, in various EU countries, the sums range from 10 to 50 million euros on average); special funds were created to support culture and creative industries; individual support of the persons involved in them is also carried out - rent deferment, implementation of so called tax holiday, etc. [6]

For Ukrainian society, sociopolitical preferences and priorities are an important differentiating factor in the perception of social risks and the assessment of their sources.

In the quarantine conditions caused by the pandemic, the home can turn into a location of cultural life thanks to media connections with the whole world, but not necessarily.

According to the monitoring data of the Institute of Sociology of the National Academy of Sciences of Ukraine (September – October 2020), among the main reasons that prevent more active participation in cultural life during the year, respondents named lack of time/inconvenient time for cultural events (27%), high ticket prices for cultural events (20%), insufficient number of events at the place of residence (19%), the coronavirus pandemic (COVID-19) - 19%, the habit of watching cultural events on television (17%). Almost every fifth respondent chose the answer "I'm not interested" (19%), another 12% said that it was difficult for them to answer this question. Thus, the coronavirus epidemic and related quarantine restrictions joined the five other factors that prevent desired cultural activity of the population at the same time as the traditional ones (lack of time, finances, lack of cultural events at the place of residence, attachment to home TV viewing, lack of interest as a result of unformed cultural and artistic tastes). These factors intersect and reinforce each other, given that the coronavirus crisis has worsened the material conditions of a significant portion of the population.

In such conditions, we observe an increase in the share of negative assessments regarding the satisfaction of cultural and leisure needs. According to estimates of social changes during the year, 36% of the respondents felt a deterioration in recreational and leisure conditions, a deterioration in the conditions for cultural participation - 25%, a deterioration in the conditions for taking a vacation – 44%. According to the monitoring data of the Institute of Sociology of the National Academy of Sciences of Ukraine, these indicators are higher compared to previous years of observations (table).[7]

Changes in social conditions from 2010 to 2020.

Social Change	2010	2012	2014	2020	Change 2010-2020
Deterioration in leisure and post-work activities	20.9	26.6	29.5	35.5	70.3 %
Deterioration in opportunities to participate in cultural life	20.5	23.4	22.7	25.4	24.0 %
Deterioration in leisure conditions during vacations	26.6	32.4	36.2	44.0	65.4 %
Index of deterioration in satisfaction of cultural and leisure needs	55.6	64.1	67.8	78.3	40.8 %

The global responses to the pandemic have seen new forms of intercultural engagement and solidarity come to the fore on the basis of creative individual and collective initiatives. These responses range from the creation of spaces to provide moral support and empathy, to online platforms for intra-community solidarity, where individuals from different cultural and religious groups can support each other and organize care for the most vulnerable. [8]

Furthermore, it can be assumed that the trend of digitalization and online exhibition and remote art sales will deepen in the future, but at the same time, the need for live communication with works of art will grow, the value of which is felt and realized more and more deeply as a result of the lockdown. [9]

Understanding different countries' cultural, economic, social factors involved in their early COVID-19 pandemic response can help us identify modifiable factors that can lead to a more effective regional and global response protocol for the next pandemic [10]. There are both government as well as population-related factors that need to be considered and even within a tiered approach to pandemic preparedness. [11]

Conclusion. Cultural institutions like museums and theaters were forced to close or limit capacity, leading to significant financial losses. Many jobs were lost in the cultural sector, with freelancers and those without formal employment being hit the hardest. The shift to online formats helped some institutions stay afloat, but there's a digital divide between institutions with resources and those without. The pandemic highlighted existing social inequalities, making it harder for marginalized groups to access cultural activities. Cultural tourism, a vital source of income for many regions, also suffered due to travel restrictions. There were also signs of adaptation and resilience: increased government support for the cultural sector, growth of online exhibitions and remote art sales and a rise in creative online initiatives fostering intercultural exchange. The pandemic highlighted the importance of cultural life and the need for better support for the cultural sector in future crises. It also accelerated the trend of digitalization in the cultural sphere, but the value of in-person cultural experiences remains irreplaceable.

References

1. Вплив пандемії COVID-19 на мистецтво і культуру. URL:https://uk.wikipedia.org/wiki/Вплив_пандемії_COVID-19_на_мистецтво_і_культуру
2. Креативна Європа Україна. Як розвивати культурні проєкти під час кризи - 5 практичних порад. URL:<https://creativeeurope.in.ua/posts/development-of-cultural-projects-during-crisis>
3. Українська правда. Культура і пандемія COVID-19: хто постраждали і що з цим робити? URL:<https://life.pravda.com.ua/columns/2021/12/21/246909/>
4. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: The socio-cultural impact of COVID-19. 2020.
5. World Bank Blogs. Culture in the COVID-19 recovery: Good for your wallet, good for resilience, and good for you. URL:<https://blogs.worldbank.org/en/sustainablecities/culture-covid-19-recovery-good-your-wallet-good-resilience-and-good-you>
6. Головей В. Ю., Столярчук Н. М. Українські художні музеї та галереї в часи пандемії: новий досвід культурного менеджменту. Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку. Культурологія. 2020.
7. Костенко Н. В., Скокова Л. Г., Наумова М. Ю. Зміщення культурних та інформаційно-комунікативних порядків в умовах пандемії COVID-19. Український соціум. 2021.
8. Михайлова О. Ю. Розвиток культурної сфери в Україні в умовах поширення пандемії covid-19 та впровадження карантинних заходів: проблеми, перспективи, ризики. (аналітична записка Національного інституту стратегічних досліджень)
9. Костенко Н. Культурні та інформаційно-комунікативні порядки пандемії: матеріали XVII Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми розвитку соціологічної теорії: Концептуальні стратегії дослідження соціальних наслідків пандемії COVID-19» 18-19 грудня 2020 року (Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ). К.: «Наукова столиця», 2021.
10. The royal society. An exploration of the political, social, economic and cultural factors affecting how different global regions initially reacted to the COVID-19 pandemic. URL:<https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rsfs.2021.0079>
11. Зозуля О. І. Економічні, соціальні та культурні права людини в умовах запобігання поширенню COVID-19 в Україні. Право і Безпека. 2020.

Maiorov D.

Makukha K.

Students of Master's Degree Course

Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

INTERCULTURAL NEGOTIATIONS AND TOOLS FOR CONFLICT RESOLUTION: THE IMPACT OF HIGH AND LOW CONTEXTUALITY

***Summary.** The article examines the influence of culture on conflict management and negotiation styles in cultures with high and low levels of contextuality. First, it highlights how cultural assumptions can distort communication and lead to misunderstandings. Second, it examines the Intercultural Conflict Style (ICS) model, which measures how people from different cultures approach conflict. The article analyzes conflict resolution in India, a high-context collectivist culture. He emphasizes the importance of personal relationships and indirect communication in the Indian style of negotiation. The article also explores specific aspects of Indian business culture, including personal communication and the role of astrology in business decisions.*

***Keywords:** negotiation, culture, India, conflict resolution, intercultural conflicts*

Statement of the problem. Intercultural negotiations and conflict resolution represent a crucial domain in our globalized world, where cultural differences can serve as both obstacles and opportunities. However, understanding and accommodating these differences, especially within the context of Indian culture, remain significant challenges. Exploring this issue is essential for devising effective strategies for interaction, business, and diplomacy. The influence of cultural factors on negotiation processes and conflict resolution necessitates deeper analysis to avoid misunderstandings and foster successful interactions.

This paper aims to provide practical tools and insights for effective intercultural communication and collaboration, focusing on specific aspects of Indian culture such as values, communication styles, and social dynamics, which significantly impact negotiations and conflict resolution.

Analysis of recent research and publications. The methodological basis of the research was the work of scientists on the peculiarities of intercultural negotiations in the context of Indian diplomacy, their peculiarities, and tools for solving conflict situations. The peculiarities of international negotiations and instruments were mentioned in the writings of such scientists, in particular, Sandra Mariadas, Stella Ting-Toomey, Kathy Shonk, Michel Lebaron. The peculiarities of Indian diplomacy are mentioned in the works of Leh Nagar, Rajendra Mishra, and Simon Rappel.

Purpose of the research. The aim of this article is to explore effective strategies and methodologies for navigating negotiations and resolving conflicts in intercultural settings, specifically focusing on the unique cultural dynamics and communication styles prevalent in Indian society.

The key findings. E.T. Hall's influential model of high- and low-context cultures suggests that individuals combine pre-programmed cultural context and information to create meaning. Messages targeted at diverse audiences across the globe are perceived differently. Therefore, the context, which means the information that surrounds an event, is a very important barrier which should be considered by the negotiating parties. [1].

Different cultures have different conflict management and negotiation styles and tools. According to Glenn Fisher's research, culture affects negotiations in four different ways: by blocking information that does not conform to culturally grounded assumptions; by projecting meaning onto the other party's words and actions; and perhaps leading the ethnocentric observer to misattribute the motive [2, 3, 4].

There are several main reasons why intercultural conflicts arise.

First, people often rely on stereotypes when communicating with representatives of other cultures. People often do not consider that stereotypes lead to a distorted perception of the interlocutor's behavior, as well as incorrect interpretations during communication. To avoid this, it is worth focusing on prototypes – culturally averaged indicators of behavior and values.

Second, each of us tends to interpret other people's behavior and values through the lens of our own. To overcome this barrier, it is necessary to learn as much as possible about the peculiarities of other cultures. Moreover, it is important to know not only the facts about behavior, customs, traditions, and values but also the reasons why people follow them [5, 6, 7].

Just as culture affects conflicts, it also creates causes for them. In order to measure its impact, the intercultural conflict style model is used. It measures people's approaches to conflict along two different continuums: Direct/Indirect (D/I), which assesses the preference for a direct or indirect approach in response to conflict, and Emotionally Expressive/Reserved (E/R), which assesses the degree to which a person gives a preference for resolving conflicts through expression or by holding back emotions. Different people, and people of different cultures, approach conflicts in different ways.

Although not intended to be comprehensive, the ICS points to some regional cultural differences regarding emotional expression and a direct approach to conflict resolution. For example, North American and European cultures belong to a discussion and/or engagement style. Adaptation is characteristic of Asian cultural patterns [8, 9, 10].

The above information makes it possible to conduct a detailed analysis of the specifics of conflict resolution in a specific culture. The culture of India is very interesting for analysis in this aspect. India is a high-context collectivist country, which is one of its strengths. India presents a unique situation in which people are influenced by an enormous number of conflicting roles and responsibilities, but at the same time, Indians are highly dependent on the groups or institutions to which they belong. Decisions are often made only after consultation with higher-ups. Also, they put a lot of emphasis on personal relationships, rather than on formal agreements (the opposite is true in Western countries). By the way, the Indians take a “yes, but” attitude to contracts. The contract is binding at the time of signing, but if the context changes, then the Indians can change the contract. This is not to complicate things and undermine the binding nature of agreements but to take account of new circumstances [11, 12, 13]

Considering these facts, Indians use indirect methods and avoid direct and open conflicts, so they are willing to negotiate and compromise. They also use other ways to resolve the conflict - they try to suppress it by the authorities or resolve the issue privately. It's interesting, that Indians become emotional, can sometimes become physically active, and raise their voices during conflict. They soon realize their behavior and work on bringing harmony.

However, it should be understood that typical Indian negotiation tactics may well be a catalyst for conflicts. Indians use such methods as:

- emotional blackmail;
- use silence to make you uncomfortable and encourage you to break the silence by talking;
- stalling by revising areas or turning questions back on you;
- placing potentially unreasonable time pressures on you;
- placing no value on negotiation schedules;
- being untransparent with certain areas in an attempt to draw out your weaknesses before disclosing real issues;
- revisiting issues that you had assumed were closed [15].

The pursuit of personal goals is perceived negatively in India, but Indians like to discuss business issues only face-to-face. After an initial personal meeting, it is then often followed by regular business visits and phone calls. However, in meetings, they are likely to get down to business right away and are generally conservative and efficient in their approach. Maintaining eye contact is crucial for Indian business communication. If you are meeting with a group of people, be certain to greet each person separately instead of greeting them as a group [12].

It is interesting that in many areas of life, Indians rely on astrology. Business is no exception. Thus, the calculations of astrologers are a contribution to the divine blessing of business.

In India, moreover, it is often customary to celebrate a religious ceremony (puja) to sign a contract. A priest is invited, who prays and asks the gods for their goodwill [15].

Conclusion. It is evident that cultural differences significantly influence conflict management and negotiation styles. Interpreting intercultural conflicts requires understanding the impact of stereotypes, individual biases, and cultural norms. Learning a specific culture, such as Indian, reveals unique approaches to conflict resolution, influenced by factors like collectivism, hierarchy, and emphasis on personal relationships.

Indians tend to avoid direct confrontation, preferring indirect methods and compromise. However, their negotiation tactics, including emotional manipulation and silence, can sometimes exacerbate conflicts. In summary, recognizing and respecting cultural differences in conflict management and negotiation styles is crucial for fostering effective communication and achieving mutually beneficial outcomes in intercultural interactions.

References

1. Hall, Edward T. (1989). *Beyond culture* (Anchor Books ed. ed.). New York: Anchor Books. p. 91. ISBN 9780385124744.
2. Shandru Mariyadas, AR. Saravanakumar. Cross cultural conflict resolution styles: an extensive literature review. *International Conference on The Reminiscence*

of *Indian Culutre, Heritage & Temple Architecture*. 2023. 47 – 53 pp. URL: https://www.researchgate.net/publication/372831900_CROSS_CULTURAL_CONFLICT_RESOLUTION_STYLES_AN_EXTENSIVE_LITERATURE_REVIEW

3. Jacob Bercovitch, Jon Foulkes. Cross-cultural effects in conflict management: Examining the nature and relationship between culture and international mediation. *International Journal of Cross-Cultural Management*. 2012. № 12. Vol 1. 25-47 pp. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1470595811413105>

4. Aman Garcha. Diplomatic Culture or Cultural Diplomacy: The role for culture in international negotiation. URL: http://culturaldiplomacy.org/content/pdf/icd_diplomatic_culture_of_cultural_diplomacy.pdf

5. Katie Shonk. How to Resolve Cultural Conflict: Overcoming Cultural Barriers at the Negotiation Table. URL: <https://www.pon.harvard.edu/daily/conflict-resolution/a-cross-cultural-negotiation-example-how-to-overcome-cultural-barriers/>

6. Michelle LeBaron. Culture-Based Negotiation Styles. URL: http://www.beyondintractability.org/essay/culture_negotiation/

7. Anthony Wanis-St. John. Cultural Pathways in Negotiation and Conflict Management. *Handbook of Dispute Resolution*. 2005. 118-134 pp. URL: https://www.researchgate.net/publication/262179434_Cultural_Pathways_in_Negotiation_and_Conflict_Management

8. Stella Ting-Toomey. Intercultural Conflict Training: Theory-Practice Approaches and Research Challenges. *Journal of Intercultural Communication Research*. 2007. № 36. Vol. 3. 255-271 pp. URL: https://www.researchgate.net/publication/271672847_Intercultural_Conflict_Training_Theory-Practice_Approaches_and_Research_Challenges

9. Stella Ting-Toomey. Intercultural Conflict Training: Theory-Practice Approaches and Research Challenges. *Journal of Intercultural Communication Research*. 2007. № 36. Vol. 3. 255-271 pp. URL: https://www.researchgate.net/publication/271672847_Intercultural_Conflict_Training_Theory-Practice_Approaches_and_Research_Challenges

10. Intercultural link an AFS learning program: Intercultural Conflict Styles for AFS & Friends. URL: https://d22dvihj4pfop3.cloudfront.net/wp-content/uploads/sites/27/2019/02/13111348/InterculturalConflictStylesforAFS_Friends.pdf

11. Corina Agarici, Cezar Scarlat, Danuț Iorga. Turning cross-cultural management conflict into collaboration: Indian and Romanian experiences in Global Project Teams. *14th Proceedings of the International Conference on Business Excellence 2020*. Vol 1. 1024-1034 pp. URL: https://www.researchgate.net/publication/343701634_Turning_cross-cultural_management_conflict_into_collaboration_Indian_and_Romanian_experiences_in_Global_Project_Teams

12. Lekha Nagar, Rajendra Mishra. Cross cultural challenges while doing business in India. *National monthly refereed journal of research in commerce &*

management. Vol. 2 (9). 108-115 pp. URL: https://www.academia.edu/34304441/CROSS_CULTURAL_CHALLENGES_WHILE_DOING_BUSINESS_IN_INDIA

13. Stephen M. Croucher, Kyle J. Holody, Deepa Oommen and others. An Examination of Conflict Style Preferences in India. Vol. 22 (1). 10-34 pp. URL: https://www.researchgate.net/publication/235308088_An_Examination_of_Conflict_Style_Preferences_in_India

14. What is the Negotiation Style in India? URL: <https://www.commisceo-global.com/blog/what-is-the-negotiation-style-in-india>

15. Stephen M. Croucher, Kyle J. Holody, Deepa Oommen and others. An Examination of Conflict Style Preferences in India. Vol. 22 (1). 10-34 pp. URL: https://www.researchgate.net/publication/235308088_An_Examination_of_Conflict_Style_Preferences_in_India

16. Simone Rappel. Negotiations in India. *Business Culture India*. URL: <https://crossculture2go.com/negotiations-in-india/>

Случайна Л.О.

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

MASTERING CONFLICT MANAGEMENT THROUGH THE PERSPECTIVE OF CROSS-CULTURAL ANALYSIS METHODOLOGY

***Summary.** The paper is part of the project work and contributes to the findings of the students of the master's degree course. It analyses the impact of cultural issues on conflict resolution in the business sphere and the role of intercultural communication in crisis management within the first decades of the 21st century. It covers various theories of culture and communication, cultural systems and dimensions offered by major intercultural scholars. The author addresses the above concerns through the lens of interdisciplinary approach and cross-cultural analysis methodology which help to explore the set of values, beliefs and behavioural patterns demonstrated by specific national cultures in managing conflicts and crises. Practical emphasis is on the skills and strategies of teaching and learning culture and conflict management which, in our opinion, may help students from Ukraine acquire the in-demand soft skill and overcome the communication challenges in the information society.*

***Keywords:** intercultural competency, cross-cultural interaction, assimilation of intercultural communication, cultural variables, intercultural awareness, intercultural intelligence, soft skills, constructive conflict management, modern university.*

***Анотація.** Стаття є частиною сумісної проектної роботи викладача і студентів-магістрів. У роботі аналізується вплив культури та міжкультурну комунікацію і управління конфліктами в сфері бізнесу протягом перших десятиліть 21 століття. Стаття містить перелік фундаментальних теорій, в яких досліджуються культурні системи та виміри, запропоновані відомими культурологами. Автор пропонує розглядати питання вирішення конфліктів через призму міждисциплінарного підходу та методології крос-культурного аналізу, тобто, досліджувати вплив цінностей, вірувань і моделей поведінки, притаманних національним культурам, на процеси прийняття рішень в конфліктних ситуаціях. Практичний акцент робиться на стратегіях викладання міжкультурної комунікації, навчання культури та формування навичок, необхідних для вирішення конфліктів у бізнес-*

сфері. На нашу думку, це може допомогти студентам з України отримати необхідні *soft skills* та подолати виклики спілкування з представниками інших культур в умовах конфліктних ситуацій.

Ключові слова: міжкультурна взаємодія, асимілятор культурної взаємодії, виміри культури, міжкультурна обізнаність, міжкультурний інтелект, управління конфліктами, сучасний університет.

Statement of the problem. The development of the information society, globalization processes, and the progress of the international community at the economic, political, and cultural levels places new requirements on the conceptual schema and approaches to teaching and learning culture in the sphere of higher education. The *Intercultural communication course* (ICC) taught at Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman (KNEU) contributes to the development of students' understanding of the importance of cultural issues for conducting business in the turbulent times of the 21st century.

Properly formed pedagogical conditions and the use of modern innovative teaching methods contribute to the enhancement of intercultural awareness, communicability and critical thinking which are the in-demand soft skills of the future top managers of international corporations. Due to the current uncertainties, the labour market urges that all top-managers should learn and train cultures, acquire and develop their Intercultural Competence and Cultural Intelligence. Therefore, we believe that one the promising area for our further research is the application of the potential of the ICC course in the sphere of risk management and conflict resolution. Indeed, the modern world is full of confrontations between people, groups, and nations who think, feel, and act differently. Ecological, economic, political, military, hygienic, and meteorological developments do not stop at national or regional borders. Coping with the threats of nuclear warfare, global warming, organized crime, poverty, terrorism, ocean pollution, extinction of animals, AIDS, or a worldwide recession demands cooperation of leaders from many countries. Understanding the differences in the ways these leaders and their followers think, feel, and act is a condition for bringing about worldwide solutions that work. Questions of economic, technological, medical, or biological cooperation have too often been considered as merely technical. [1]

Consequently, there is a clear need to incorporate culture into more effective conflict resolution processes in the above-mentioned spheres and in the sphere of business specifically.

Analysis of recent research and publications. The huge role of culture in conflict resolution has been emphasized by numerous scholars. Thus, K. Avruch says that after years of relative neglect, culture is finally receiving due recognition as a key factor in the evolution and resolution of conflicts. [2] According to K. Leung and D. Tjosvold, different cultures express themselves to a large extent in how they manage conflict. Conflict is a window to understanding national cultures. [3]

Purpose of the research. This paper provides some insights into the methodologies and educational strategies aimed at mastering conflict management taught through the perspective of intercultural analysis methodology. It examines some

of the cultural factors background that influence face-to-face intercultural conflicts and a competence-based approach to intercultural conflict management is discussed and some recommendations are given as to how to deal with such conflict constructively.

The key findings. The course on ICC designed by the group of multiculturalists of the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication at KNEU is multidisciplinary and multi paradigmatic in its nature, which means that the educators can apply various scientific tools, educational techniques and practices. The methodology of cross-cultural analysis is among them. Cross-cultural analysis is a scientific method of comparative research which focuses on systematic comparisons that compares culture to culture and explicitly aims to answer questions about the incidence, distributions, and causes of cultural variation and complex problems and conflicts across a wide domain. [4]

Among the societies with different cultural dimensions/variables researchers indicate: Low-context and High-context societies (Hall, 1976); Individualistic and Collectivistic societies (Hofstede, 1965); Masculine and Feminine societies (Hofstede, 1965); Societies with a Higher/Lower Degree of Power Distance Index (Hofstede, 1965); Societies with a Higher/Lower degree of Uncertainty Avoidance Index (Hofstede, 1965); Attitude to Time: Linear, Flexible, Cyclical. (Trompenaars F., Hampden-Turner C., 1997); Indulgence vs Restraint (Hofstede G., 2010). The syllabus of the course on ICC devotes large portion of its content to the above fundamental cultural theories.

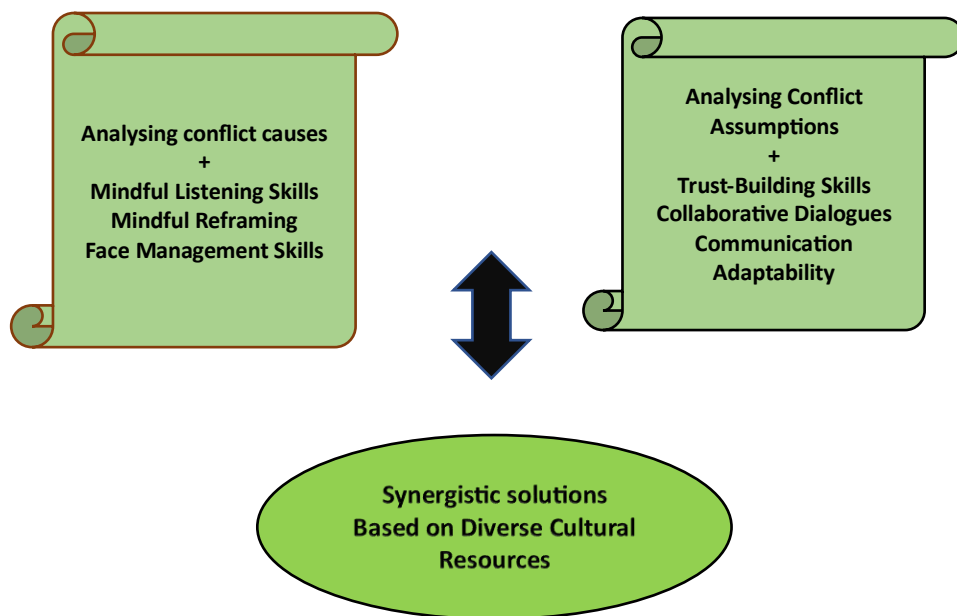
At present, the concept of modern education is being reconsidered with the purpose of addressing the challenges and uncertainties of the 21st century and improving to this end both curriculum design and training methods. This goal can be achieved through introducing new effective practices in preparing high school students for better adjustment and improvement of their interpersonal problem-solving skills. The organizational schema of pedagogic provision for the development of Intercultural Communication Competency at KNEU comprises: 1) exploration of key scientific theories and approaches 2) generating the system of didactic principles of intercultural training 3) study of foreign and domestic pedagogic experience in teaching and learning Intercultural Communication 4) design of the model of the Intercultural Communication Competency 5) accumulation of intercultural and interdisciplinary content of training 6) specification of training practices and forms of training 7) development of the syllabus and methodological recommendations 8) development of the assessment kit 9) design of a culturally adapted distance course 10) design of the assimilator of intercultural interactions (AII). [5]

Kenneth Cushner, Richard W. Brislin (1996), Dan Landis, Dharm P., S. Bhawuk (2020) define AII as a cross-cultural training strategy that employs the critical-incident approach to present culture clashes between individuals with different cultural backgrounds. [6]

The educators of the Department of foreign languages and intercultural communication suggest that such intercultural sensitizer should be based on the intercultural analysis methodology and used for training the members of one culture

resolve conflicts considering behavioral patterns, social conditions, customs, and values of another culture. The concept of *constructive intercultural conflict management* developed by S. Ting-Toomey matches the conceptual frameworks of cross-cultural training of the master students at KNEU optimally.

The scholar defines Constructive Intercultural Conflict Management as the use of culture-sensitive communication skills to manage the process of conflict productively and reach important conflict goals of all parties amicably. In constructive conflict resolution, the parties are mindful of culture-based factors and are also willing to experiment with different conflict management skills and to draw on cultural resources to reach a synergistic common ground for all parties. [7]



S. Ting-Toomey. Constructive Intercultural Conflict Management Skills

The intercultural assimilator for mastering conflict management at KNEU involves modeling situations in which representatives of different cultures interact and the task is aimed at specifying the causes of a clash between them as well as the ways to eliminate intercultural miscommunication.

According to experts, the modern intercultural interaction assimilator should meet some requirements.

1) Be appropriately digitalized. To create an effective educational resource aimed at a multicultural audience, it is necessary to take into account such components as navigation of an electronic resource, accessibility of information and its structure, appropriate digital design, use of various multimedia materials.

2) Have culturally oriented content as the representatives of different cultural groups have different content preferences in terms of structure and quality. For example, representatives of cultures with a high individualism index prefer unique content and add and change content more often.

3) Use different models of discourse. Here you should know the main national discursive models in which communicative failures can be caused by various discursive strategies.

4) Have appropriate methodological support based on cultural-cognitive specifics.

5) Be aimed at developing communicative skills involving the exchange of opinions and discussion of mistakes.

6) Develop the students' critical thinking.

You can find some sample tasks aimed at developing constructive intercultural conflict management skills through the application of cross-cultural analysis methodology.

Sample task 1. *Analyse the following situation using cross-cultural methodology. How could misunderstanding have been prevented?*

After outlining the parameters of the project, the Canadian project leader asks the members of his Indian project team for their recommendations as to how they should proceed. The team members are bewildered.

Sample task 2. (Retrieved from the distance course on ICC at KNEU)
Case study.

Початок приймання: понеділок 4 жовтня 2021 20:16 PM

Case study.

Read and analyze the following critical incidents. What cultural factors might play a role in these situations? How can a cultural clash be eliminated?

a) A Saudi working in the United States wakes up ill. He sends his younger brother to work for him that day. The U.S. employer sends the brother home. What has happened?

b) A market research firm conducted a survey of tourist agencies around the world. The questionnaires came back from most countries in less than a month. However, the agencies in the Asian countries took months to do it. After many telexes, it was finally done. What was the reason?

Sample task 3. *Students from Western Europe at lectures and seminars often entered into discussions with their teacher from China, and the purpose of the discussion was precisely to identify alternative points of view to those expressed by the teacher. The teacher felt very uncomfortable in these situations. The American students were also perplexed. What are the causes of intercultural misunderstanding?*

A) *The teacher was afraid to «lose face» and authority if he understood that he could not always competently answer a particular question.*

B) *He preferred the traditional reproductive method of educational communication.*

C) *He believed that this did not contribute to the systematic assimilation of the material.*

Sample options.


A) Most likely yes. B) In Asian cultures, this is one of the preferred teaching formats.

B) Most unlikely.

The sample of the analysis given by the student (Retrieved from the distance course on ICC at KNEU)

Прийнято відповідей

Здано на оцінення
Оцінено
Студент може редагувати свою роботу



Cultural analyses based on Hall's views

Case 1.

In this case, besides the difference between directness and indirectness, the failure also results from people's patterns of thought from the two different contexts. George Hall, coming from a culture of low-context has set his purpose at the very beginning of their communication. Thus all the words he used to convey his meaning go to the object directly, and in his context, the purpose of communication or what the two talking about is involved in the situation that they may cooperate in the future. So when hearing: "That would be interesting." "Why don't you come by tomorrow." He takes it as an indication of allowance. However, Mr. Li, who comes from a low-context, didn't take their talking seriously. For him, one-time communication doesn't mean they will have future cooperation. And he supposes George will not take his words directly when he uses an indirect refusing way.

Our educators hold that teachers and students engage in the academic process equally. The results of a deep mastery of the functional synergistic model based on diverse cultural resources are reflected in the materials of the annual international scientific Conference «Strategies of Intercultural Communication in Teaching Languages at Modern Universities» which has been held at KNEU since 2015. In 2024, fruitful cooperation of teachers and learners resulted in a project work dedicated to the issues of conflict resolution and crisis management. The platform of the Conference is a powerful implementation of intercultural assimilator strategy. Below are the topics of the students' papers.

Cultural Context of Conflict Resolution and Crisis Management

Diadchenko D., Student of Master's Degree Course, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

Bondar I., Student of Master's Degree Course, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

CONFLICT MANAGEMENT IN MULTINATIONALS: UNIQUE PRACTICES

Kasarinova A., Student of Master's Degree Course, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

SOCIO-CULTURAL ASPECT OF GLOBAL PANDEMIC RESPONSE

Majorov D., Student of Master's Degree Course, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

Makukha K., Student of Master's Degree Course, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

INTERCULTURAL NEGOTIATIONS AS TOOLS FOR CONFLICT RESOLUTION

Ukolova M., Student of Master's Degree Course, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

Bohdanets O., Student of Master's Degree Course, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

CULTURAL STRATEGIES OF CRISIS MANAGEMENT: JAPANESE PRACTICES AND APPROACHES

Conclusion. The above samples prove that the methodology of cross-cultural analysis can be mindfully applied for mastering in-demand skills of the representatives with different cultural backgrounds to resolve conflicts and avoid intercultural misunderstandings in particular settings; use relevant communication strategies and devise solid scientific products.

References

1. Hofstede G. *Cultures and Organizations: Software of the Mind. Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*, Harper Collins Publ, 1991. P. 4.
2. Avruch, K. *Culture and conflict resolution*. Washington DC: UCIP Press. 1998: <https://www.usip.org/publications/1998/11/culture-and-conflict-resolution>
3. Leung, K., and Tjosvold, D. *Conflict for Doing Business in the Pacific Rim*. In K. Leung and D. W. Tjosvold (eds.), *Conflict Management in the Asia Pacific*. Singapore: Wiley, 1998.
4. Ilesanmi O. *What Is Cross-Cultural Research*. *International Journal of Psychological Studies*. Vol.1. No 2, 2009. URL: <https://www.academia.edu/>
5. Мовні освітні технології у вимірі мультикультуралізму: монографія / Бондарчук Л.М., Кумейко Т.А., Лазаренко О.М., Подгурська Т.А., Сирко І.М., Случайна Л.О.; упоряд. Л. Козловська. Київ. КНЕУ, 2023. 176 с
6. Kenneth Cushner, Richard W. Brislin. *Intercultural Interactions. A Practical Guide*. 1996 Sage publications 365 p.
7. Ting-Toomey S. (1994) *Communication across Cultures*, Guilford Press No.4. pp. 194–224.
8. Dan Landis, Janet Marie Bennett, Milton J. Bennett. *Handbook of Intercultural Training*. Cambridge University Press 2020.
9. Dan Landis, Dharm P. S. Bhawuk Dan Landis, Dharm P. S. Bhawuk *Handbook of Intercultural Training*. Sage publications, 2004 515 p.

Ukolova M.

Bohdanets O.

Students of Master's Degree Course

Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

CULTURAL STRATEGIES IN CRISIS: CASE STUDY OF JAPAN'S CONFLICT RESOLUTION APPROACH

Summary. *In times of crisis, nations face multifaceted challenges requiring nuanced approaches to conflict resolution. Japan, renowned for its rich cultural heritage, offers a distinctive perspective shaped by the concept of wa or harmony. This cultural value, deeply ingrained in Japanese society, prioritizes consensus and social cohesion, guiding strategies across politics, business, and interpersonal relations. Amidst crises, Japan emphasizes negotiation over confrontation, employing subtle communication and trust-building to navigate complexities. This approach is evident in its diplomatic endeavors, emphasizing mediation and dialogue in addressing regional conflicts. Despite challenges, Japan underscores the significance of relationship-building*

and peaceful coexistence, showcasing the impact of cultural heritage on international conflict resolution strategies.

Keywords: *conflict resolution, cultural heritage, wa, harmony, consensus-building, negotiation, indirect communication, trust-building, resilience, adaptation, diplomacy, cultural sensitivity, international collaboration, peaceful coexistence.*

Statement of the problem. In recent years, Japan has faced various crises, both internal and external, that have tested its cultural strategies in conflict resolution. Despite its reputation for harmony and consensus-building, there is a growing need to critically examine the efficiency of Japan's traditional conflict resolution approach within the context of contemporary challenges. Understanding Japan's cultural strategies in crisis management is not only crucial for comprehending the dynamics of Japanese society but also holds broader implications for global conflict resolution practices. By examining the effectiveness and adaptability of Japan's traditional approaches, it aims to contribute to the development of more culturally sensitive and context-specific conflict resolution frameworks that can be applied in diverse cultural settings worldwide. Moreover, insights may inform policymakers, diplomats, and international organizations in crafting more effective strategies for managing contemporary crises in an increasingly interconnected and multicultural world.

Analysis of recent research and publications. Recent research and publications on the topic offer valuable insights into the diverse range of approaches, attitudes, and behaviors observed within Japanese society when faced with conflicts, both domestically and internationally. By synthesizing findings from various disciplines, including psychology, sociology, political science, and management studies, researchers aim to provide a nuanced understanding of Japan's conflict resolution strategies and their implications for crisis management. The methodological basis of these studies is rooted in the analysis of cultural differences and their impact on conflict management styles. Scholars such as T. Kim, Jeffrey Allan, Vikas Kumar, Dr. AR. Saravanakumar, Katharina Barkley, and others have explored the intricacies of Japanese conflict resolution through comparative studies with neighboring East Asian countries, examinations of organizational behavior in culturally diverse settings, and analyses of crisis communication strategies. By examining how cultural dimensions, such as collectivism, hierarchical relationships, communication styles, and power distance, shape conflict resolution preferences, researchers shed light on the cultural foundations underlying Japanese approaches to crisis management.

Purpose of the research. The aim of this article is to study the main aspects of Japan's conflict resolution approach in order to gain a better understanding of the connection between the strategies in crisis and cultural studies, as well as to find practical applications of the results in intercultural communication between the Japanese and Ukrainian businesspersons.

The key findings. In times of crisis, nations are often compelled to navigate through a myriad of challenges, including conflicts that arise both domestically and internationally. Japan, a country with a rich cultural heritage, has long been recognized for its unique approach to conflict resolution. Rooted deeply in its cultural values and

societal norms, Japan's strategies for managing crises reflect a delicate balance between tradition and adaptation to the modern world.

G. Hofstede describes the Japanese culture as the one in which harmony and consensus in society are ultimate goal. [1] Indeed, one of the fundamental principles underlying Japan's approach to conflict resolution is the concept of harmony, known as *wa* in Japanese [2]. *Wa* emphasizes the importance of maintaining social cohesion and consensus within a community or group. This cultural value permeates various aspects of Japanese society, including politics, business, and interpersonal relationships. In times of crisis, Japan prioritizes collective interests over individual concerns, seeking to minimize disruption and preserve stability.

The Japanese approach to conflict resolution is characterized by a commitment to negotiation and consensus-building [3]. Rather than resorting to confrontational tactics, Japanese leaders and policymakers emphasize dialogue and compromise as essential tools for resolving disputes. This emphasis on consensus-building is evident in Japan's diplomatic efforts, where negotiation and mediation play central roles in addressing regional and international conflicts.

Moreover, Japan's cultural inclination towards indirect communication shapes its conflict resolution strategies. In Japanese society, explicit confrontation and direct criticism are often viewed as disruptive and disrespectful. Instead, individuals are encouraged to convey their concerns and grievances subtly, through nonverbal cues or implicit language. This preference for indirect communication can be observed in diplomatic exchanges and negotiations, where Japanese diplomats often employ tactful language and diplomatic gestures to navigate sensitive issues without causing offense [4].

Another key aspect of Japan's conflict resolution approach is the emphasis on long-term relationships and trust-building. In Japanese culture, building rapport and fostering trust are essential prerequisites for effective collaboration and conflict resolution. As such, Japanese policymakers prioritize relationship-building efforts with counterparts both domestically and internationally, investing time and resources in cultivating mutual understanding and trust.

Japan's cultural strategies in crisis also reflect a strong emphasis on resilience and adaptation. Throughout its history, Japan has faced numerous crises, ranging from natural disasters to economic downturns and geopolitical challenges. In response, the Japanese society has developed a remarkable ability to adapt and innovate in the face of adversity [5].

This resilience is evident in Japan's proactive approach to crisis management, characterized by robust contingency planning, rapid response mechanisms, and continuous learning from past experiences.

However, it is essential to recognize that Japan's cultural strategies for conflict resolution are not without limitations and challenges. While the emphasis on consensus and harmony can foster stability, it may also inhibit open debate and dissent, potentially stifling innovation and creative problem-solving. Moreover, Japan's cultural preference for indirect communication and hierarchical decision-making structures

may pose obstacles to effective crisis management in situations that require rapid and decisive action [6].

The territorial dispute between Japan and South Korea over the small group of islets known as Dokdo in Korean and Takeshima in Japanese exemplifies Japan's cultural strategies in managing international conflicts [7]. Despite the historical and emotional complexities surrounding the Dokdo/Takeshima dispute, Japan has consistently advocated for diplomatic engagement and negotiation as the primary means of resolving the issue. Rather than resorting to aggressive tactics or unilateral actions, Japan has pursued dialogue with South Korea through diplomatic channels, emphasizing the importance of maintaining peaceful relations and seeking mutually acceptable solutions. Recognizing the sensitivities involved in territorial disputes, Japan has demonstrated cultural sensitivity and respect towards South Korea's perspectives and concerns regarding Dokdo/Takeshima. Japanese leaders have refrained from inflammatory rhetoric or actions that could escalate tensions, instead emphasizing the need for respectful dialogue and understanding between the two countries. Japan has also sought to address the Dokdo/Takeshima dispute from legal and historical perspectives, advocating for the recognition of Japan's sovereignty over the islets based on historical documents and international law. However, Japan has expressed a willingness to engage in dialogue with South Korea to clarify historical discrepancies and explore possible compromises that could lead to a resolution of the dispute. Recognizing the international dimensions of the Dokdo/Takeshima dispute, Japan has welcomed efforts by third-party mediators and international organizations to facilitate dialogue and promote peaceful resolution. Japan has engaged in diplomatic initiatives within regional forums such as ASEAN (Association of Southeast Asian Nations) and APEC (Asia-Pacific Economic Cooperation), seeking to build consensus and support for its position on the territorial dispute. Despite the persistence of the Dokdo/Takeshima dispute, Japan has prioritized long-term relationship building with South Korea, recognizing the importance of maintaining stable and cooperative ties between the two countries [8]. Through cultural exchanges, economic cooperation, and people-to-people interactions, Japan has sought to foster mutual understanding and trust with South Korea, laying the groundwork for constructive dialogue and reconciliation.

Japan's cultural strategies in managing the territorial dispute over Dokdo/Takeshima with South Korea underscore the importance of diplomatic engagement, cultural sensitivity, legal reasoning, international collaboration, and long-term relationship building in resolving complex international conflicts [8].

By drawing on its cultural heritage and diplomatic traditions, Japan has sought to navigate the challenges of the dispute while preserving regional stability and promoting peaceful coexistence with its neighbors.

Conclusion. Japan's approach to conflict resolution, deeply rooted in its cultural heritage and societal norms, reflects a delicate balance between tradition and adaptation to the modern world. Some of the lessons can be learned by Ukrainian businesspersons. Central to Japan's strategies is the concept of harmony (*wa*), which emphasizes

collective interests and consensus-building to maintain social cohesion and stability. Through a commitment to negotiation, indirect communication, and long-term relationship building, Japan prioritizes diplomatic engagement over confrontational tactics in managing crises, as exemplified by its handling of the territorial dispute with South Korea over Dokdo/Takeshima. Japan's cultural sensitivity and respect towards its neighbors' perspectives, coupled with its willingness to engage in dialogue and explore compromises, underscore its commitment to peaceful resolution and regional stability. While Japan's cultural strategies offer valuable insights into effective conflict management, they also present challenges, such as potential limitations on open debate and rapid decision-making. Nevertheless, by drawing on its cultural heritage and diplomatic traditions, Japan navigates complex international conflicts with a focus on fostering understanding, trust, and cooperation. Through initiatives aimed at building consensus, promoting legal reasoning, and facilitating international collaboration, Japan strives to uphold its commitment to peaceful coexistence and constructive dialogue in the face of adversity. As such, Japan's cultural strategies serve as a testament to the power of diplomacy and cultural diplomacy in resolving conflicts and promoting a harmonious world order.

References

1. Hofstede G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context / Geert Hofstede., 2011. – 26 c.
2. Navigate your business and life with Inner Peace. (2020). WA – the Japanese Art of Harmony. URL: <https://www.azumiuchitani.com/wa-the-art-of-harmony/>. (date of access: 09.04.2024)
3. Conflict resolution in Japan/O.Gorskow/ URL: [https://www.linkedin.com/pulse/conflict-resolution-japan-oleg-gor%C5%A1kov-dr-of-ba- /](https://www.linkedin.com/pulse/conflict-resolution-japan-oleg-gor%C5%A1kov-dr-of-ba-/) (date of access: 09.04.2024).
4. David Deterding. Intercultural communication in Asia: education, language and values URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13488678.2019.1640456> . (date of access: 11.04.2024).
5. JAPAN Educational Travel. Crisis management. URL: <https://education.jnto.go.jp/en/why-japan/crisis-management/> (date of access: 06.04.2024).
6. Modern Japanese Organization and Decision-Making. URL: <https://publishing.cdlib.org/ucpressebooks/view?docId=ft0w1003k0&chunk.id=d0e5207&toc.id=&brand=ucpress>. (date of access: 06.04.2024).
7. Ministry of Foreign Affairs of Japan. (n.d.). URL: <https://www.mofa.go.jp/files/000092147.pdf>. (date of access: 06.04.2024).
8. Emmers, R. (2010). No. 212 Japan-Korea Relations and the Tokdo/Takeshima Dispute: The Interplay of Nationalism and Natural Resources. URL: <https://www.files.ethz.ch/isn/123944/WP212.pdf>. (date of access: 10.04.2024).
9. Heemin Kim, Jinman Cho. A New Approach to a Territorial Dispute Involving a Former Colonizer-Colony Pair: The Case of the Dokdo/Takeshima Dispute between

Korea and Japan URL:
https://www.researchgate.net/publication/289878699_A_New_Approach_to_a_Territorial_Dispute_Involving_a_Former_Colonizer-Colony_Pair_The_Case_of_the_DokdoTakeshima_Dispute_between_Korea_and_Japan (date of access: 08.04.2024).

10. Conflict Management Styles: The Differences among the Chinese, Japanese, and Koreans / International Journal of Conflict Management / Tae-Hyun Kim, Chongwei Wang, Tae-Hyun Kim. URL:
https://www.researchgate.net/publication/235272671_Conflict_Management_Styles_The_Differences_among_the_Chinese_Japanese_and_Koreans (date of access: 06.04.2024).

11. Conflict Resolution for Contrasting Cultures / Clifford H. Clarke / University of Hawai'i at Mānoa URL:
https://www.researchgate.net/publication/234574459_Conflict_Resolution_for_Contrasting_Cultures (date of access: 09.04.2024).

12. CORRELATION BETWEEN CULTURAL DIMENSIONS AND THEIR INFLUENCE ON CONFLICT STYLE PREFERENCES / Agnieszka Rachwal-Mueller. 2023. URL: <http://dx.doi.org/10.30977/ETK.2225-2304.2023.42.121> (date of access: 07.04.2024).

13. CROSS CULTURAL CONFLICT RESOLUTION STYLES: AN EXTENSIVE LITERATURE REVIEW / Dr. AR. Saravanakumar. Alagappa University.2023.URL:
https://www.researchgate.net/publication/372831900_CROSS_CULTURAL_CONFLICT_RESOLUTION_STYLES_AN_EXTENSIVE_LITERATURE_REVIEW (date of access: 07.04.2024).