

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
РАДА МОЛОДИХ ВЧЕНИХ
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
YOUNG SCIENTISTS COUNCIL

ISSN 2308-4855 (Print)
ISSN 2308-4863 (Online)

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК

HUMANITIES SCIENCE CURRENT ISSUES

ВИПУСК 86. ТОМ 4
ISSUE 86. VOLUME 4



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 5 від 29.05.2025 р.)*

Актуальні питання гуманітарних наук: / [редактори-упорядники М. Пантук, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомря]. – Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2025. – Вип. 86. Том 4. – 160 с.

Видання розраховане на тих, хто цікавиться питаннями розвитку педагогіки вищої школи, а також філології, мистецтвознавства, історії.

Редакційна колегія:

Пантук М.П. – головний редактор, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Душний А.І.** – співредактор, кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ільницький В.І.** – співредактор, доктор історичних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Дмитрів І.І.** – відповідальний секретар, кандидат філологічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Андрєєв В.М.** – доктор історичних наук, професор (Київський університет імені Бориса Грінченка); **Батюк Т.В.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Баукова А.Ю.** – кандидат історичних наук, доцент (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Бермес І.Л.** – доктор мистецтвознавства, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Боровик Л.А.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука); **Волошин С.М.** – кандидат педагогічних наук (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Гриценко Г.З.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Галів М.Д.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Галів В.М.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Гук О.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Гжесяк Ян** – доктор габілітований, надзвичайний професор кафедри (Державна вища професійна школа в Коніні, Польща); **Дутчак В.Г.** – доктор мистецтвознавства, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Засць В.М.** – кандидат мистецтвознавства, доцент (Національна музична академія України імені Петра Чайковського); **Зимомря І.М.** – доктор філологічних наук, професор (Ужгородський національний університет); **Іванишин П.В.** – доктор філологічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Кекош О.М.** – кандидат педагогічних наук (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Корсак Р.В.** – доктор історичних наук, професор (Ужгородський національний університет); **Кравчик М.О.** – кандидат філософських наук, доцент (Міжнародний гуманітарний університет); **Лазурко Л.М.** – доктор історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Мартинів Л.І.** – кандидат мистецтвознавства, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Маршалек-Кава Джоанна** – доктор наук, доцент (Університет Миколая Коперника в Торуні, Торунь, Польща); **Масненко В.В.** – доктор історичних наук, професор (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького); **Мафтин Н.В.** – доктор філологічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Мацьків П.В.** – доктор філологічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Медвідь О.В.** – кандидат історичних наук (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Невмержицька О.В.** – доктор педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Оршанський Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пагута М.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пантук Т.І.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Петречко О.М.** – доктор історичних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Печарський А.Я.** – доктор філологічних наук, професор (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Попп Р.П.** – кандидат історичних наук (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Синкевич Н.Т.** – кандидат мистецтвознавства, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ситник О.М.** – доктор історичних наук, професор (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького); **Сташевська І.О.** – доктор педагогічних наук, професор (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України; **Сташевський А.Я.** – доктор мистецтвознавства, професор (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України; **Стецик Ю.О.** – доктор історичних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Стреначікова Марія** – доктор наук (doc. CSc., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тельвак В.П.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Устименко-Косоріч О.А.** – кандидат мистецтвознавства, доктор педагогічних наук, професор (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка); **Футала В.П.** – доктор історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Чик Д.Ч.** – доктор філологічних наук, доцент (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка); **Янишин Б.М.** – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник (Інститут історії України НАН України); **Яремчук В.П.** – доктор історичних наук, професор (Національний університет «Острозька академія»).

Збірник індексується в міжнародній базі даних Index Copernicus International.

На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 6143 від 28.12.2019 р. (додаток 4) журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі педагогічних наук (А1 – Освітні науки, А2 – Дошкільна освіта, А3 – Початкова освіта, А4 – Середня освіта (за предметними спеціалізаціями), А5 – Професійна освіта (за спеціалізаціями), А6 – Спеціальна освіта (за спеціалізаціями)).

На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 409 від 17.03.2020 р. (додаток 1) журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі філологічних наук (В11 – Філологія (за спеціалізаціями)) та у галузі культури і мистецтва (В2 – Дизайн, В3 – Декоративне мистецтво та ремесла, В4 – Образотворче мистецтво та реставрація, В5 – Музичне мистецтво, В6 – Перформативні мистецтва, В12 – Культурологія та музеєзнавство, В14 – Організація соціокультурної діяльності).

На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 1290 від 30.11.2021 р. (додаток 3) журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі історичних наук (В9 – Історія та археологія).

Реєстрація суб'єкта «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка» у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення № 1190 від 11.04.2024 року. Ідентифікатор медіа R30-04753.

Усі електронні версії статей збірника оприлюднюються на офіційному сайті видання www.aphn-journal.in.ua

Редакційна колегія не обов'язково поділяє позицію, висловлену авторами у статтях, та не несе відповідальності за достовірність наведених даних та посилань.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

Мови розповсюдження: українська, англійська, польська, німецька, французька, болгарська, румунська.

Засновник і видавець – Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, співзасновники Ільницький В.І., Душний А.І., Зимомря І.М.

Адреса редакції: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, обл. Львівська, 82100. тел.: (03244) 1-04-74, факс: (03244) 3-81-11, e-mail: info@aphn-journal.in.ua

© Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2025

© Пантук М.П., Душний А.І., Зимомря І.М., 2025

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 5 from 29.05.2025)

Humanities science current issues / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushnyi, V. Ilnytskyi, I. Zymomrya]. – Drohobych : Publishing House „Helvetica”, 2025. – Issue 86. Volume 4. – 160 p.

The journal is intended for all interested in high school pedagogy, philology, art, and history.

Editorial board:

M. Pantyuk – Editor-in-Chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical); **A. Dushnyi** – Co-Editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Ilnytskyi** – Doctor of History, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **I. Dmytriv** – Corresponding Secretary, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Andriyev** – Doctor of History, Professor (Kyiv Grinchenko University); **T. Batiuk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **A. Baukova** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Lviv National University); **I. Bermes** – Doctor of Arts, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **L. Borovyk** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities); **S. Voloshyn** – Candidate of Pedagogical Sciences (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **H. Hrytsenko** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **M. Haliv** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Halyk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Huk** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **J. Gzhesiak** – Dr. Gab., Associate Professor (Konin Higher Secondary School of Education); **V. Dutchak** – Doctor of Arts, Professor (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **V. Zaiets** – Candidate of Art Studies, Associate Professor (National Music Academy of Ukraine named after Peter Tchaikovsky); **I. Zymomrya** – Doctor of Philology, Professor (Uzhgorod National University); **P. Ivanyshyn** – Doctor of Philology, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Kekosh** – Candidate of Pedagogical Sciences (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **R. Korsak** – Doctor of Historical Sciences, Professor (Uzhhorod National University); **M. Kravchyk** – Ph.D. in Philosophy, Associate Professor (International Humanitarian University); **L. Lazurko** – Doctor of History, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **L. Martyniv** – Candidate of Art Studies, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **Marszalek-Kawa Joanna** – Doctor of Science, Associate Professor (Nicolaus Copernicus University in Torun, Torun, Poland); **V. Masnenko** – Doctor of History, Professor (Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University); **N. Maftyn** – Doctor of Philology, Professor (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **P. Matskiy** – Doctor of Philology, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Medvid** – Ph.D. in History, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Nevmerzhytska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (General Pedagogy and Preschool Education of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **L. Orshanskyi** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **M. Pahuta** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **T. Pantiuk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Petrechko** – Doctor of History, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **A. Pecharskyi** – Doctor of Philological Sciences, Professor (Lviv National University); **R. Popp** – Ph.D. in History, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **N. Synkevych** – Candidate of Arts, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Sytnyk** – Doctor of Historical Sciences, Professor (Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University); **I. Stashevskaya** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Academic Affairs of Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine; **A. Stashevskiy** – Doctor of Arts, Professor (Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine; **Y. Stetsyk** – Doctor of History, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **M. Strenachikova** – Doctor of Science (Doc. CSc., PhD.), (Academy of Arts in Banska Bystrica); **V. Telvak** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Futala** – Doctor of History, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Ustymenko-Kosorich** – Candidate of Art History, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko); **D. Chyk** – Doctor of Philology, Associate Professor (Taras Shevchenko Kremenets Regional Humanities and Pedagogical Academy); **B. Yanyshyn** – Candidate of Historical Sciences, Senior Research Associate (Institute of History of Ukraine of the NAS of Ukraine); **V. Yaremchuk** – Doctor of History, Professor (Ostroh Academy National University).

The collection is included in such international databases as Index Copernicus International.

According to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine as of 28.12.2019 № 6143 (annex 4), the journal is included in the List of scientific professional editions of Ukraine (category “B”) on pedagogical sciences (A1 – Education Sciences, A2 – Pre-School Education, A3 – Primary Education, A4 – Secondary Education (with subject specializations), A5 – Vocational Education (with specializations), A6 – Special Education (with specializations)).

According to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine as of 17.03.2020 № 409 (annex 1), the journal is included in the List of scientific professional editions of Ukraine (category “B”) on philological sciences (B11 – Philology (with specializations)) and culture and arts (B2 – Design, B3 – Decorative Arts and Crafts, B4 – Fine Arts and Restoration, B5 – Musical Arts, B6 – Performing Arts, B12 – Cultural Studies and Museum Studies, B14 – Organization of Sociocultural Activities).

According to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine as of 30.11.2021 № 1290 (annex 3), the journal is included in the List of scientific professional editions of Ukraine (category “B”) on historical sciences (B9 – History and Archeology).

Registration of Print media entity «Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers»: Decision of the National Council of Television and Radio Broadcasting of Ukraine № 1190 as of 11.04.2024. Media ID: R30-04753.

All electronic versions of articles in the collection are available on the official website edition
www.aphn-journal.in.ua

Editorial board do not necessarily reflect the position expressed by the authors of articles,
and is not responsible for the accuracy of these data and references.

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

Distribution languages: Ukrainian, English, Polish, German, French, Bulgarian, Romanian.

Founder and Publisher – Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
co-founders V. Ilnytskyi, A. Dushnyi, I. Zymomrya.

Editorial address: Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivana Franka str., 24, Drohobych, Lviv region,
82100. tel.: (03244) 1-04-74, fax: (03244) 3-81-11, e-mail: info@aphn-journal.in.ua

© Drohobych State Ivan Franko
Pedagogical University, 2025
© M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya, 2025

Olena BALATSKA,

orcid.org/0000-0001-8909-2324

PhD, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) balatska2014@gmail.com

Yuliia HUNCHENKO,

orcid.org/0000-0003-1980-137X

Senior Lecturer at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) yuliyagunchenko@gmail.com

STRATEGIC MODELS OF CRITICAL REMARKS IN ENGLISH-LANGUAGE RESEARCH ARTICLES IN PSYCHOLOGY

The article presents a comprehensive study of the strategic models of critical remarks in the leading genre of the English-language scientific discourse, that is the article. Critical remarks function as important means of realising the author's communicative goal of engaging in a scientific dialogue by revising, supplementing, or correcting existing knowledge. Critical remarks are viewed as a component of the rhetorical organisation of scientific discourse, that fulfils not only an evaluative, but also a cognitive function, as they contribute to the identification of new areas of research, ensure the quality of scientific argumentation, and serve as a tool for clarifying or rethinking previous findings. The study is based on the analysis of a corpus of authentic English-language research articles in psychology.

The main focus is on the analysis of two strategic models of criticism implemented through the corresponding tactics: tactic of scientific enquiry optimisation ("Unperformed action") and tactic of scientific knowledge optimisation ("Action performed poorly").

Each of the tactics is realized in the English-language research articles on psychology through specific formal, structural, semantic, and pragmatic techniques. In particular, the article analyses features of critical remarks, such as their degree of extendedness, expansion, compositional structure, typical lexical, lexico-grammatical, implicit means that express negative evaluation or indicate shortcomings or unexplored areas, and pragmatic markers.

It was found that the tactic of scientific enquiry optimisation, which typically involves identifying knowledge gaps, is often presented through impersonal, extended or unextended critical remarks located primarily in the introduction or the main body of the research article. Instead, the tactic of scientific knowledge optimisation, which focuses on highlighting specific shortcomings of existing studies, is typically reflected in the critical remarks with various level of detail and argumentative support, often appearing in a dedicated subsection such as Limitations.

The study concludes that critical remarks in English-language research articles in psychology is a multifaceted tool that plays a crucial role in the construction of meaning and the advancement of scientific discourse.

Key words: English-language scientific discourse, research article in psychology, criticism, critical remark, strategy, tactic, technique.

Олена БАЛАЦЬКА,

orcid.org/0000-0001-8909-2324

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) balatska2014@gmail.com

Юлія ГУНЧЕНКО,

orcid.org/0000-0003-1980-137X

старший викладач кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська Політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) yuliyagunchenko@gmail.com

СТРАТЕГІЧНІ МОДЕЛІ КРИТИЧНИХ ЗАУВАЖЕНЬ В АНГЛОМОВНИХ НАУКОВИХ СТАТТЯХ З ПСИХОЛОГІЇ

У статті здійснено комплексне дослідження стратегічних моделей критичних зауважень у провідному жанрі англomовного наукового дискурсу – статті, котрі функціонують як важливі засоби реалізації комунікативної

мети автора – включення у науковий діалог шляхом перегляду, доповнення або коригування наявного знання. Критичні зауваження розглянуто як складову риторичної організації наукового дискурсу, що виконує не лише оціночну, але й когнітивну функцію, оскільки сприяє актуалізації нових напрямів дослідження, забезпечує якість наукової аргументації та слугує інструментом уточнення або переосмислення попередніх результатів. Дослідження базується на аналізі корпусу автентичних англомовних наукових статей з психології.

Основну увагу зосереджено на аналізі двох стратегічних моделей критики, що реалізуються через відповідні тактики: тактику оптимізації наукового пізнання («Нездійснена дія») та тактику оптимізації наукового знання («Дія здійснена погано»).

В англомовних наукових статтях з психології кожна з тактик реалізується через відповідні формально-структурні, змістові та прагматичні прийоми. Зокрема, аналізуються характеристики критичних зауважень, як-от ступінь поширеності критичних зауважень, розгорнутість, композиційна організація, а також типові лексичні, лексико-граматичні та імпліцитні засоби, що вербалізують негативну оцінку у критичних зауваженнях, прагматичні маркери.

З'ясовано, що тактика оптимізації наукового пізнання, що передбачає виявлення прогалин у знанні, часто реалізується у вигляді безособових, згорнутих або розгорнутих критичних зауважень, що розміщуються переважно в інтродуктивному чи змістовому блоці наукової статті. Натомість тактика оптимізації наукового знання, зосереджена на виявленні конкретних недоліків уже наявних досліджень, що відображено у критичних зауваженнях як різного рівня поширеності та аргументованості, часто у вигляді окремого підрозділу *Limitations*.

Зроблено висновок, що критичні зауваження в англомовних наукових статтях з психології є багатогранним інструментом, що виконує важливу роль у конструюванні смислів та розвитку наукового дискурсу.

Ключові слова: англомовний науковий дискурс, наукова стаття з психології, критика, критичне зауваження, стратегія, тактика, прийом.

Introducing the problem. In the modern world, where English has acquired the status of an international language of science and research plays an increasingly important role in the development of mankind, linguists are paying more and more attention to the study of various features of modern English-language scientific discourse, including its genres (Swales, 1990), the most prominent of which is the research article (Swales, 1990; Яхонтова, 2009). One of the essential components of the modern English-language research article is scientific criticism, which is realized in the research article through critical remarks.

Analysis of recent research. Researchers have already examined linguistic features of criticism in scientific discourse (Crossed Words, 2011; Fagan, Martin Martin, 2004; Salager-Meyer, 2001), described the potential of formal, structural, content and pragmatic characteristics of critical remarks (Балацька, 2013a; Балацька, 2014a; Балацька, 2014b; Балацька, 2014c), and studied strategic models of criticism in the English-language research article in general (Балацька, 2013b). However, the peculiarities of strategic models of criticism, tactics and techniques used for their implementation in English-language research articles across different disciplines, in particular in psychology, still require thorough investigation.

Purpose of the research. The purpose of this article is to analyse strategic models of critical remarks in English-language research articles in psychology.

Materials of the study. The research material consists of 126 critical remarks selected from 35 research articles in psychology, published in electronic academic journals in the USA and the UK.

Presentation of the main material. We define criticism or critical remark (CR) as “a verbally expressed negative attitude of the author toward a particular (fragment of) scientific research” (Балацька, 2013a:1). We consider the tactics of criticism to be strategic models, of which, in our opinion, there are two in English-language research articles in psychology (ELRAP), as well as in English-language research articles in other scientific disciplines.

The first model – the tactic of scientific enquiry optimisation (41.81% of all the CRs in ELRAP) corresponds to the first modification of the conceptual model of scientific criticism (‘Unperformed Action’) (Балацька, 2013b). This tactic is aimed at correcting a specific violation: insufficient knowledge. It therefore has a stimulating effect on the development of scientific thought, i.e., it optimises the process of cognition. Researchers point to the existence of this tactic, arguing that criticism serves to generate new knowledge by eliminating gaps in scientific understanding referred to as “knowledge gap” (Fagan, Martin Martin, 2004:126). They also emphasize that this tactic addresses not only the broader issue of filling this gap, but also the more specific objective of the author: the formation of a scientific niche.

The second model – the tactic of scientific knowledge optimisation (58.19% of all the CRs in ELRAP) is based on the second modification of the conceptual model of criticism known as “Action performed poorly” (Балацька, 2013b). This tactic is aimed at correcting shortcomings identified in existing studies – specifically, flaws and defects in the scientific research itself or in its verbal representation (text). In this way, this tactic stimulates elimination

of deficiencies, thereby enhancing the quality of available scientific enquiry. The techniques involved in implementing the tactic of scientific enquiry optimisation in CRs in ELRAP relate to formal and structural characteristics of CRs. Thus, CRs can be extended / unextended (i.e., represented through one or more critical utterances), compressed / expanded (i.e., the CR can contain only the main part – a negative evaluative utterance – or the main and additional parts), contact / distant (i.e., the critical utterances of the CR can be positioned directly one after another or be separated by non-critical utterances), compositionally homogenous / heterogeneous (i.e., whether the CR is placed in one / two compositional parts of the ELRAP) (Балацька, 2014с). These characteristics have demonstrated to be strategically and tactically relevant.

– In particular, the absence of an additional part in the CR, i.e., compressed CR (60.87% of all CRs in ELRAP that implement the tactic of scientific enquiry optimisation), in which case the author, implementing the CR, corrects the identified deficiency by studying the object or subject that has not been (sufficiently) investigated before. For example, in CR (1), it is noted that the chosen research object has not been sufficiently studied:

(1) *To our knowledge, only two previous studies have examined the relationship between credit card debt and health-related characteristics among college students.* (34, 35)

– The presence of an additional part (i.e., expanded CRs) (39.13% of all CRs in ELRAP that implement the tactic of scientific enquiry optimisation), in which the author indicates the need or ways to eliminate the identified violation, e.g.:

(2) *Findings from this study indicate the need for further research among this population in two primary areas. First, additional focus groups should be held to explore the experiences of culturally and racially diverse family members of veterans, minor siblings of veterans, and family members who have joined formal organizations, such as Blue Star Mothers and Military Families Speak Out. Second, in addition to gathering qualitative data, surveys and scales to assess physical ailments, mental disorders (i.e., anxiety and depression), and help seeking behaviors should be implemented.*

In the additional part of this CR, the author indicates how the object under study could be better investigated.

– Compositional characteristic: the CR is predominantly presented through compositionally homogeneous model (85% of CRs in ELRAP implementing the tactic of scientific enquiry

optimisation). These are primarily located in the introduction of the ELRAP (52.7%) or the main part of the ELRAP (30.56%). The placement of the CR in the introduction of the ELRAP is intended to fulfil such a specific task of optimising scientific enquiry as the formation of a scientific niche for conducting one's own research, e.g.:

(3) *According to this hypothesis, the unusual brain size is due to the adaptation to a more complex social life (Barton and Dunbar, 1997; Byrne and Whiten, 1988; Dunbar, 1998), however, the exact social skills that resulted in this have not been clarified yet.*

Instead, the technique of implementing CRs in the main body of the ELRAP optimises scientific cognition and fulfils a different function, specifically, it draws attention to the need to close knowledge gaps due to, for example, the significance of a certain object or the inability to refute or confirm a particular postulate because of insufficient knowledge, e. g.:

(4) *Also, the goal of the study was to identify participants with a diagnosis of schizophrenia or schizoaffective disorder, but better attention should have been given to comorbid diagnoses as many people had, or likely had, other diagnoses, either other Axis I diagnoses (particularly substance use disorders) or Axis II diagnoses (e.g., personality disorders).*

The tactic of scientific enquiry optimisation is also based on the semantic characteristics of the CRs, including:

– impersonality (absence of verbal objectification of the specific scientist whose work is being criticised), which is typical for the vast majority of CRs employing this tactic. This aligns with the meaning of 'Unperformed action', which refers to the scientific community as a whole (i.e., the action was not performed by anyone in particular);

– objectification of such a content component of the subject area 'Scientific activity' as a "Problem" / "Topic", the insufficient investigation of which is indicated by the author of the CR;

– explicit/implicit means of expressing negative evaluation.

Among the explicit lexical means (which account for 37.94% of all means of negative evaluation expression in the CR in ELRAP using the tactic of scientific enquiry optimisation), the most frequent are adjectives (10.84%) (*limited, incomplete, unclear, insufficient, little, small, unclear*), nouns (10.84%) (*gap, lack, neglect, paucity*), verbs (10.84%) (*fail, neglect, overlook*), and adverbs (5.42%) (*few, less, only*). Among the explicit lexico-grammatical means (20.68% of all means of expressing negative evaluation in CRs in ELRAP using the tactic of

scientific enquiry optimisation), the most common are negation of compound verbal predicate, implemented by the model using the auxiliary verb *have* in the Present Perfect + not + main verb (6.9%) (e.g., *have not been clarified yet; have not been examined; has not been researched; have not been widely discussed; have not been studied*); negation of compound verbal predicate, realized by the model using the auxiliary verb *do* in the present or past tense + not + main verb (3.45%) (e.g., *research did not examine*); negation of the complement using the model (formal) subject + be, etc. + no + complement (3.45%) (e.g., *although there is no literature on sex differences*), negation of the subject, carried out according to the model: negator (no) + subject (1.73%) (e.g., *no other study has examined*); negation of compound nominal predicate using the model verb *be* in the present or past tense + not + adjective (1.73%) (e.g., *it's not clear*).

The main implicit means (41.38% of all means of expressing negative evaluation in CRs in ELRAP using the tactic of scientific enquiry optimisation) include linguistic units with positive or neutral semantics, which when combined in context, impart a negative evaluative meaning to the utterance (10.35%) (e.g., *deserves systematic investigation; better attention should have been given*); linguistic units with futuristic semantics (*future, further*) in combination with linguistic units denoting elements of the conceptual sphere of *scientific research* and modal verbs (10.35%) (e.g., *future research should consider; future research might shed light; ought to be evaluated in further research*); linguistic units with futuristic semantics combined with units denoting elements of the conceptual field of *scientific research* and verbs indicating the need for further development of the problem (e.g., *further research is needed; further work is required to determine; requires further investigation*), as well as verbs expressing the need for further actions (3.45%) (e.g., *need to consider*):

. Another technique of the tactic of scientific enquiry optimisation is the use of pragmatic markers, which include hedges and boosters.

In particular, this strategy is marked by the prevalence of hedges, reflecting the perception that the lack of knowledge, although evaluated negatively, is a natural outcome of the infinite nature of the cognitive process. This is evidenced by the high frequency of hedges (89.87% of CRs involving the tactic of scientific enquiry optimisation). Among the most common hedges are passive voice (e.g., *have not been examined; have not been studied; have not been identified*), approximators, including quantitative adverbs, adverbs of degree, frequency, and time (e.g., *few studies have been conducted;*

needs more research), modal verbs expressing possibility or probability (e.g., *future research might shed light; should explore*), temporal deixis (e.g., *have not been clarified yet*), expressions verbalising the author's personal doubts about their knowledge (e.g., *to our knowledge, only two previous studies have examined*), linking verbs (*there seems to be no academic literature*), etc.

At the same time, although much less frequent (15.6%), boosters are also used within this tactic – often accompanied by hedges – when the author wants to emphasise the low degree of study or the importance of the issue. These include: adverbs (*completely, very, actually*), and adjectives (*important, necessary*) (e.g., *we do not actually know; several important questions remain unanswered; it is necessary to study*).

The tactic of scientific knowledge optimisation, based on the second modification of the stereotypical scenario of scientific criticism (“Action performed poorly”), is oriented toward correcting shortcomings identified in existing research – be they flaws in the scientific research itself or its verbal representation (text) (Балацька, 2013b). Thus, this tactic actively promotes the elimination of these shortcomings, contributing to the optimization of available scientific knowledge.

The tactic of scientific knowledge optimisation (58.19% of all the CRs in ELRAP) also includes a number of techniques that are all aimed at improving scientific knowledge by pointing out the shortcomings, errors, and omissions made by scientists during their scientific activities.

The techniques of this tactic involve the use of certain formal and structural characteristics of the CR, namely:

– Unextended and compressed CRs (54.68% of all CRs in ELRAP that implement the tactic of scientific knowledge optimisation), which address a specific task – identifying a minor deficiency, as perceived by the author of the CR. For example:

(5) *Still, most of the studies mentioned do not distinguish between minor and severe injuries but rather treat all injuries, mostly reported through parents' self-report measures, as one.*

– Expanded and extended CRs (43.75%), designed to address a more significant shortcoming, in the author's opinion, by:

• Drawing attention to the identified shortcoming through detailed description, which is particularly common for shortcomings classified as limitations. In this case, the author of the CR lists all the limitations present in a particular study, sometimes organizing this into a separate structural section within the ELRAP, titled accordingly *Limitations*.

• Justification of the reasons for the negative evaluation and/or suggestions for eliminating the identified deficiency in the additional part of the CR:

(6) *Study Limitations*

This study has four main limitations. First, the sample used did not include all categories of trainee teachers at UBD. Only student teachers on one course taught by the researcher participated in the study. Second, the causes of depression, anxiety and stress are many but only a few factors (gender and programme of study) were investigated as independent variables in the present study.

– Compositionally homogeneous CRs (96.5% of all CRs implementing the tactic of scientific knowledge optimisation), located mainly in the main body of the ELRAP, as it is here that the achievements of existing experience become relevant and, accordingly, their shortcomings are revealed. For example:

(7) *It is important to note a number of limitations with the current survey. This was a telephone survey which only contacted private households. As a result, others such as refugees, homeless people, and people who live in sheltered accommodation may not have been included. Furthermore, no distinction was made between the various types of medication such as major and minor tranquilizers or antipsychotics or anxiolytics, which limits further investigation into factors that predict use of particular medication subgroups. It is possible that certain subgroups of the population may be more likely to be prescribed particular subgroups of psychotropic medication.*

The techniques of the tactic of scientific knowledge optimisation also include the use of content models of CRs, namely:

– Generalized (impersonal) CRs (46.5% of CRs) are used when there is an additional task – to indicate the typicality of the identified shortcoming as being inherent in the scientific community as a whole.

– Group-specific CRs (3.2% of CRs) implement the same task, but indicate a less typical deficiency: one inherent in representatives of a certain approach or supporters of a certain theory, i.e. a separate group of scientists.

– Author-specific CRs (40.3% of CRs) are also designed to implement this task, but with the opposite meaning – to indicate the atypicality of the deficiency, attributing it to a particular researcher(s) or when describing the shortcomings in one's own research.

– The content components of the subject area 'Scientific activity' are intended to specify the identified shortcoming by correlating it with one of the elements of scientific activity: methodology (28.13%), results (23.44%), theory (19.88%), data (14.06%), hypothesis (5.12%), conclusions (4.69%), text (3.12%), and research (1.06%).

– The semantic type of explicit evaluation, recorded in the vast majority of implementations of the tactic of scientific knowledge optimisation (87.3% of all the CRs in ELRAP that implement this tactic), is intended to clearly indicate the identified shortcoming, which is necessary for its recognition and correction.

Among the explicit lexical items (59.87% of all the means of expressing negative evaluation in the CR in ELRAP that implement the tactic of scientific knowledge optimisation), the following linguistic units prevail: adjectives (52.83%) (*incomplete, poor, misleading, unsure, inconsistent, negative*), nouns (32.07%) (*lack, constraint, overestimation, inconsistency, drawback, difficulty, limitation, shortcoming, weakness*), and verbs (15.1%) (*argue, fail, limit, overestimate*).

Among the explicit lexical and grammatical means (36.02%), the following are more frequently recorded: negation of the compound verbal predicate according to the model using auxiliary verb *do* in the present or past tense + not + main verb (8.15%) (e.g., *results do not explain; the main finding does not necessarily support; the sample used did not include all the categories*); negation of the compound verbal predicate using the model modal verb + not + main verb (7.62%) (e.g. *questionnaires cannot measure; this finding cannot be generalised; conclusion could not be made; may not be the most suitable examples*); negation of the subject according to the model negator (no, neither, not) + subject (6.14%) (e.g., *no control group was used*).

In a small number of implementations of this tactic, represented by the implicit model (4.11%), the derivation of the implicit meaning of a negative utterance is not a problem, as both the author and addressee of the CR possess sufficient knowledge of the norms and values of scientific activities and communication. For example:

(8) *Many of these treatments are evaluated in efficacy studies employing the randomized clinical trial (RCT) design. However, each one is usually assessed separately and often for specific disorders in specific settings.*

(each one is usually assessed separately and often for specific disorders in specific settings → other aspects should be taken in account → it has to be changed for the better)

At the same time, it should be noted that hedges and boosters, in our view, should not be interpreted as representing the technique(s) within the tactic of scientific knowledge optimisation. These markers are more likely to be associated with tolerance and respect for the opponent, rather than with the use of certain tactical tasks.

Conclusions. The study allows us to conclude that it is the strategic goals that ensure the coherence of verbal features of critical remarks in English-language research articles in psychology, organising their full potential to achieve particular tactical aims. It is also shown that the tactics of criticism differ not only in their specific goals but also in their underlying mental foundations. Meanwhile, their verbal resource is not strictly bounded: some models are monofunctional and correspond to one of the tactics (e.g., the compositional model), while others

are multifunctional and capable of serving various purposes (e.g., the impersonal model).

Critical remarks in English-language research articles in psychology are a multifaceted tool that plays an important role in the construction of meaning and the advancement of English-language scientific discourse.

A promising direction for future research is the analysis of frequency of strategic models of critical remarks in English-language research articles from other scientific disciplines.

BIBLIOGRAPHY

1. Балацька О.Л. Дискурсивні властивості критики в англomовній науковій статті : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 – германські мови. Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. Харків, 2013a. 20 с.
2. Балацька О.Л. Експліцитні лексико-граматичні засоби актуалізації аксіологічного змісту у критичних зауваженнях англomовної наукової статті. Наукові записки. Випуск 130. Серія : Філологічні науки (мовознавство). Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014a. С. 218–221.
3. Балацька О.Л. Імпліцитні засоби вираження негативної оцінки у критичних зауваженнях англomовної наукової статті. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2014b. № 1102. С. 24–28.
4. Балацька О. Л. Стратегічні моделі критичних зауважень в англomовній науковій статті. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2013b. № 1051. С. 112–117.
5. Балацька О. Л. Структурні параметри критичних зауважень в англomовній науковій статті. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»: збірник наукових праць. Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014c. Вип 48. С. 150–152.
6. Яхонтowa Т.В. Лінгвістична генологія наукової комунікації. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2009. 420 с.
7. Crossed Words : Criticism in Scholarly Writing / [Ed. Françoise Salager-Meyer, Beverly A Lewin]. Peter Lang Publishing, Incorporated, 2011. 371 p.
8. Fagan A., Martin Martin P. The use of critical speech acts in psychology and chemistry research papers. Iberica. 2004. No. 8. P. 125–137.
9. Salager-Meyer F. From Self-Highlightedness to Self-Effacement : A Genre-Based Study of the Socio-Pragmatic Function of Criticism in Medical Discourse. LSP & Professional Communication. 2001. Volume 1, Number 2. P. 63–84.
10. Swales J.M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1990. 260 p.

REFERENCES

1. Balatska O.L. (2013a) Dyskursywni vlastyivosti krytyky v anhlo-movnii naukovi statti [Discursive Properties of Criticism in Research Articles in English]: avtoref. dys. ... kand. filol. nauk : spets. 10.02.04 – hermanski movy. Kharkivskiyi natsionalnyi universytet imeni V.N. Karazina. Kharkiv. 20 s. [in Ukrainian]
2. Balatska O.L. (2014a) Eksplitsytni leksyko-hramatychni zasoby aktualizatsii aksiolohichnoho zmistu u krytychnykh zauvazhenniakh anhlo-movnoi naukovi statti [Explicit lexico-grammatical means of expressing axiological content in critical remarks in the English-language research article]. Naukovi zapysky – Research Bulletin. Vypusk 130. Seriya : Filolohichni nauky (movoznavstvo). Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka. S. 218–221. [in Ukrainian]
3. Balatska O.L. (2014b) Implitsytni zasoby vyrazhennia nehatyvnoi otsinky u krytychnykh zauvazhenniakh anhlo-movnoi naukovi statti [Implicit Means of Negative Evaluation in Critical Remarks in Research Articles in English]. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. – The Journal of V.N. Karazin Kharkiv National University. Kh.: KhNU imeni V.N. Karazina. № 1102. S. 24–28. [in Ukrainian]
4. Balatska O.L. (2013b) Stratehichni modeli krytychnykh zauvazhen v anhlo-movnii naukovi statti [Strategic Models of Critical Comments in English-language Research Article]. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina – The Journal of V.N. Karazin Kharkiv National University. Kh.: KhNU imeni V.N. Karazina. № 1051. S. 112–117. [in Ukrainian]
5. Balatska O.L. (2014c) Strukturni parametry krytychnykh zauvazhen v anhlo-movnii naukovi statti [Structural Parameters of Critical Remarks in English-language Research Article]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu “Ostrozka akademiia” – Scientific Notes of Ostroh Academy National University. Vyp. 48. S. 150–152. [in Ukrainian]
6. Yakhontova T.V. (2009) Linhvistychna henolohiia naukovi komunikatsii [Linguistic genology of scientific communication]. Lviv : LNU im. I. Franka, 2009. 420 s. [in Ukrainian]
7. Crossed Words : Criticism in Scholarly Writing (2011) [Ed. Françoise Salager-Meyer, Beverly A Lewin]. Peter Lang Publishing, Incorporated. 371 p.
8. Fagan A., Martin Martin P. (2004) The use of critical speech acts in psychology and chemistry research papers. Iberica. No. 8. P. 125–137.
9. Salager-Meyer F. (2001) From Self-Highlightedness to Self-Effacement : A Genre-Based Study of the Socio-Pragmatic Function of Criticism in Medical Discourse. LSP & Professional Communication. Volume 1, Number 2. P. 63–84.
10. Swales J.M. (1990) Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge : Cambridge Univ. Press. 260 p.

УДК 811.161.2'367.625(091)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-4-2>**Ірина ДЕНИСОВЕЦЬ,***orcid.org/0000-0002-1424-1652*

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри українознавства, культури та документознавства

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *denysovets.ira@gmail.com*

ЕВОЛЮЦІЯ ТЕРМІНА НА ПОЗНАЧЕННЯ ПРЕФІКСАЛЬНОГО СПОСОБУ СЛОВОТВОРЕННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ДЕРИВАТОЛОГІЇ

У статті висвітлено динаміку становлення термінонайменування на позначення префіксального способу словотворення в українській дериватології. З'ясовано, що процес кодифікації та остаточного внормування цієї терміноодиниці був досить тривалим і невіддільно пов'язаним із загальним поступом словотвору як окремишнього лінгвістичного напрямку. Мета пропонованого дослідження – простежити етапність формування й уніфікації терміна на означення префіксального способу словотворення, зокрема проаналізувати особливості його функціонування у працях таких українських граматистів: М. Осадци, П. Дячана, О. Огоновського, С. Смал-Стоцького, Ф. Гартнера, Є. Тимченка, О. Синявського, В. Сімовича, І. Ковалика.

Особливу увагу зосереджено на виокремленні хронологічних етапів становлення й розвитку дериваційної термінології. З'ясовано, що граматичні праці кінця XIX ст. вирізняються описовим характером представлення словотвірних явищ, почасти із зазначенням лише термінонайменувань, без детального їхнього витлумачення. Констатовано, що друга половина XX ст. вирізняється інтенсивним становленням словотвору як окремої мовознавчої науки, а відповідно й активним унормуванням його терміноапарату. Зазначено, що паралельне функціонування питомих і запозичених термінів на початкових етапах розвитку словотвору було зумовлено низкою екстра- та інтралінгвальних чинників, зокрема впливом мовного пуризму й інтернаціоналізації наукової мови. Закцентовано на термінологічній неоднорідності в означенні префіксального словотвору, що постала внаслідок впливу різних лінгвістичних шкіл, зокрема західноєвропейської традиції і тенденцій лінгвістичного протекціонізму (чистомовства) в українському мовознавстві. Визначено, що впродовж XIX–XX століть у науковому обігу функціонували різні терміни – від приросткування і приставкування до префіксального способу словотвору (словотворення) та префіксації, що презентує спроби адаптації граматичної термінології до вимог часу й мовної норми.

Узагальнені результати дослідження засвідчують поступову стабілізацію словотвірної термінології в середині XX ст., коли остаточно в українській дериватології закріпився термін латинського походження – префіксальний спосіб словотворення. Підкреслено, що це вможливило подальшу кодифікацію понять у контексті поступу сучасної дериватології та сформувало теоретичне підґрунтя для поглибленого дослідження словотвірних процесів української мови.

Ключові слова: дериватологія, префікс, префіксальний спосіб словотворення, префіксація, префіксальний словотвір, приставкування, приросткування.

Iryna DENYSOVETS,*orcid.org/0000-0002-1424-1652*

Candidate of Philological Science, Associate Professor,

Associate Professor at the Ukrainian Studies, Culture and Documentation Department

National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»

(Poltava, Ukraine) *denysovets.ira@gmail.com*

EVOLUTION OF THE TERM DEFINING THE PREFIXAL METHOD OF WORD FORMATION IN UKRAINIAN DERIVATOLOGY

The article addresses the dynamics of the formation of terminological designation for the prefixal method of word formation in Ukrainian derivatology. It has been established that the process of codification and final standardization of this terminological unit was rather prolonged and was inextricably linked with the overall development of word formation as an independent linguistic field. The aim of the present study is to trace the stages of formation and unification of the term denoting the prefixal method of word formation, particularly through the analysis of its functioning in the works of Ukrainian grammarians such as M. Osadtsa, P. Diachan, O. Ohonovsky, S. Smal-Stotsky, F. Gartner, Ye. Tymchenko, O. Synyavsky, V. Simovych, I. Kovalyk.

Special attention is devoted to the identification of the chronological stages in the development and evolution of derivational terminology. It has been revealed that the grammatical works of the late nineteenth century were characterized

by a descriptive representation of word-formation phenomena, often accompanied merely by terminological nominations without detailed explanation. It has been stated that the second half of the twentieth century was distinguished by the intensive establishment of word formation as a separate linguistic science and, consequently, by the active standardization of its terminological system. It has been noted that the parallel functioning of native and borrowed terms in the early stages of the development of word formation was conditioned by a range of extra- and intralingual factors, including the influence of linguistic purism and the internationalization of scientific language.

*Emphasis is placed on the terminological heterogeneity in the designation of prefixal word formation, which emerged as a result of the influence of different linguistic schools, particularly the Western European tradition and the tendencies of linguistic protectionism (linguistic purism) within Ukrainian linguistics. It has been determined that during the nineteenth and twentieth centuries, various terms were employed in scholarly circulation – from *pryrostkuvannia* and *prystavkuvannia* to *prefixal method of word formation* and *prefixation* – reflecting attempts to adapt grammatical terminology to the demands of the time and linguistic norms.*

*The summarized research findings demonstrate a gradual stabilization of derivational terminology in the mid-twentieth century, when the Latin-origin term *prefixal method of word formation* was finally consolidated within Ukrainian derivatology. It is emphasized that this consolidation enabled further codification of concepts within the progress of modern derivatology and laid the theoretical foundation for the in-depth study of word-formation processes in the Ukrainian language.*

Key words: *derivation, prefix, prefixal word formation, prefixation, prefixed words, increment.*

Постановка проблеми. Питання становлення та розвитку термінологічних систем окремих розділів українського мовознавства залишається одним із найбільш актуальних у сучасному лінгвістичному науковому просторі. У цьому контексті особливої важливості набуває вивчення еволюції словотвірних термінонаменувань, адже дериватологія як відносно молода філологічна галузь досі обмеженіше привертала увагу лінгвістів, а вивчення її терміносистеми мало фрагментарний характер. Водночас варто зацентувати, що чіткість, уніфікованість і кодифікованість термінів уможлиблює точне описання й ґрунтовний аналіз складних дериваційних процесів. Однією із ключових терміносполук у цій галузі є спосіб словотвору (словотворення), що зумовлює потребу детального й поглибленого аналізу теоретичних і практичних засад, які сприяли виформовуванню термінів на означення різних способів деривації, зокрема префіксального, що репрезентує давню й тривалу історію розвитку та осмислення в лінгвістичній традиції.

Еволюція терміна на позначення префіксального способу словотворення є показовою в підходах до безпосереднього вивчення дериваційних процесів. Зокрема, можемо констатувати, що активно такі явища викристалізуються в граматичних працях кінця ХІХ – початку ХХ ст. У той період словотвір відокремлюється від етимології та морфології і набуває рис самостійного розділу мовознавства, поступово трансформувавшись від примітивного та інтуїтивного окреслення мовних явищ до вироблення науково виважених класифікацій і типологій, що стало міцним підґрунтям для поглиблення змісту наявних термінів, уточнення їхніх значень, вибору найбільш вдалих терміноодниць і продукувало появу нових.

Варто зазначити, що почасти термінологічна варіативність у позначенні префіксального способу словотворення зумовлена, з одного боку, еволюцією наукових уявлень, зокрема під впливом західноєвропейської традиції та вектору інтернаціоналізації, а з іншого боку, численними спробами вироблення найбільш адекватної форми репрезентації цього дериваційного поняття, насамперед під впливом тенденцій мовного пуризму (чистомовства), коли пріоритет надавався конструкціям, що постали на ґрунті живої народної мови.

Дослідження хронологічної етапності й динаміки становлення термінів на означення префіксального способу словотворення в українській граматичній думці вможливить простеження характерних рис розвитку вітчизняної дериватологічної думки й дозволить окреслити впливові тенденції та визначити перспективи подальшої термінологічної уніфікації.

Аналіз досліджень. Теоретичні засади й словотвірний потенціал префіксації на матеріалі похідних різних частин мови, що постали на основі цього способу, у своїх працях досліджували В. Ільїн (Префікси в українській мові, 1953), М. Плющ (Способи словотвору в сучасній українській літературній мові, 1956), І. Ковалик (Вчення про словотвір, 1961), Н. Клименко (Система афіксального словотвору сучасної української літературної мови, 1973), О. Безпояско (Синонімія інтернаціональних та українських префіксів, 1979), В. Русанівський (Префіксальний словотвір, 1979), К. Городенська (Префікси і префіксоїди в українській мові, 1986), В. Складенко (Давні іменні префікси, 1993), С. Соколова (Префіксальний словотвір дієслів в сучасній українській мові, 2003; Новий префіксоїд у словотвірній системі української мови, 2011), Г. Віняр (Основні тен-

денції розвитку іменної префіксації в українській мові кінця XX ст., 2006), Р. Коца (Історія прикметникової префіксації і конфіксації в українській мові, 2009). Мовознавці переважно аналізують префіксацію в контексті її морфологічних особливостей, простежують синонімічні відношення між власне-українськими й інтернаціональними словотворчими формантами, зосереджують увагу на динаміці змін і тенденціях розвитку іменникових, прикметникових, дієслівних префіксальних структур у мовній практиці кінця XX – початку XXI століття. Однак поглибленого висвітлення потребує саме історія становлення та розвитку термінонайменувань на позначення префіксального способу словотворення у працях українських граматистів.

Мета статті – простежити хронологічну тяглість становлення терміна на означення префіксального способу словотворення в українській дериватології, з'ясувати чинники, що впливали на цей процес, а також виявити основні етапи й домінуючі підходи в означенні цього поняття, що вможливить не лише глибше розуміння історії української лінгвістичної думки, а й сприятиме формуванню теоретичних засад для вивчення особливостей розвитку системи терміноодиниць сучасної української дериватології.

Виклад основного матеріалу. Період кінця XIX – початку XX ст. ознаменований поступовим виокремленням розділу «Словотвір» у тогочасних граматиках української мови, проте сталої терміносистеми для опису словотвірних явищ ще не було вироблено. Переважно функціонували аналітичні описові конструкції та подавалися класифікації словотворчих формантів (наростків і приростків), за допомогою яких утворювали слова різних лексико-семантичних груп. Згодом термінологічне означення способу префіксації змінювалося залежно від історичного контексту і впливу вітчизняної та закордонної лінгвістичних традицій.

Так, тогочасні граматисти визнавали наявність префіксації (префіксального способу словотворення), однак витлумачували її як один із методів утворення складних (зложених) слів. Зокрема, М. Осадца розглядав зазначену категорію слів як таку, що формується шляхом приєднання прийменників до окремих частин мови: іменників (*взглядъ, звѣздъ, опись, прадѣдъ, нѣтъма, пасѣка, переводъ*); прикметників (*прекрасный, выгодный, превдалый*); дієслів (*выгнати, додати, написати, принести*) (Осадца, 1862: 204–205).

П. Дячан констатував, що «слова творят ся часомъ и через прибранье на початку приставокъ»

(Дячан, 1865: 14). Терміном *приставки* він позначав префікси, а лексеми, що постали за допомогою цих словотворчих засобів, описував як категорію складних слів.

О. Огоновський, який акцентував на творенні основ, а не слів, писав: «Пнѣ творять ся изъ коренѣвъ способомъ слѣдующимъ: 1) суть самымъ коренемъ глагольнымъ: нес (нес-ти), би (би-ти); 2) до кореня додають ся рѣзни наростки: (видѣ, видѣ-ти)» (Огоновський, 1889: 51). На його думку, «передъ пнемъ, що утворивъ ся сказаными двома способами, кладуть ся такожъ припони: не-чес-тъ, по-нес-ти» (там само). Таким чином граматист пояснив префіксацію, однак терміна на позначення цього процесу він не подав (Горда, 2016: 133).

Уперше термін на означення префіксального способу словотворення використали у своїй граматиці С. Смаль-Стоцький і Ф. Гартнер. Витлумачуючи творення дієслів, граматисти зазначали: «Ще иньшим способомъ твореня новихъ дієслівъ в живій мові є приставковане», наводячи такі приклади: *нести – винести, дати – продати, стріляти – застрілити* (Смаль-Стоцький, Гартнер, 1893: 62–63). Терміноодиницю «приставковане» С. Смаль-Стоцького та Ф. Гартнера згодом було замінено іншим – *приросткування* – у праці «Норми української літературної мови» О. Синявського (1941). Однак мовознавець не подає його дефініції, лише зазначаючи, що «Способами наросткування й приросткування, а часто обома разом, з'являється велика маса нових слів, і ці способи найприродніші для розвитку лексики мови» (Синявський, 1941: 113). Водночас О. Синявський детально аналізує словотвірний потенціал приростків, класифікуючи їх на матеріалі різних частин мови.

На початку XX ст. у працях українських мовознавців спостерігаємо тенденцію до паралельного вживання власне-українського й запозиченого термінів на означення словотворчих формантів, що беруть участь у префіксації. Так, у праці Є. Тимченка «Українська грамика» функціонує терміноодиниця латинського походження префікс. Лінгвіст підкреслює, що «Як суфікс, так і префікс, прилучаючись до кореня, надають йому певних відтінків значіння і творять таким чином нові слова, споріднені з собою спільним коренем» (Тимченко, 1917: 36). Є. Тимченко подає детальний аналіз префіксів, наводячи приклади слів, за допомогою яких вони утворилися, і зазначає, що «Здебільшого префіксомъ буваютьъ частиці, що теперъ уживаютьъ ся, якъ прийменники; при чому частиці ви-, роз-, уз(из)-, пере-, пре-, па-, су- в

сучасному етапі мови самостійно не вживаються і служать тільки префіксами» (Тимченко, 1917: 73).

На протигагу Є. Тимченку В. Сімович у своїй «Практичній граматиці української мови» послуговується питомими термінами на означення словотворчого форманта: «І кожне слово має свій корінь, до якого з переди можуть приставлятися корінчики-словечка-приставки» (Сімович, 1918: 87). «Всі слова, до яких із переди приставлені приставки (по-, роз-, за-, під-, при-) звуться спроставковані. Напр., *відімкнути, причинити*» (Сімович, 1918: 91). Така ситуація логічно обґрунтована об'єктивними чинниками, адже на початку ХХ ст. простежуємо тенденцію виформовування словотвірної термінології, тому закономірно, що серед мовознавців не панувала одностайність у виборі єдиного варіанта для найменування дериваційних процесів. Уживання різних термінів на позначення одних і тих самих понять було звичним явищем. Одні граматисти надавали перевагу латинізмам, що вияскравлює прагнення до інтеграції української мови в міжнародний лінгвістичний простір, а інші – свідомо дотримувалися народницької або національно зорієнтованої традиції з використанням «зрозуміліших», «рідніших» форм, наближених до живої мови.

У 20-х рр. ХХ ст. чинник інтернаціоналізації в розвитку української словотвірної термінології посилює своє домінування. Зокрема, цей факт засвідчує думка Р. Смаль-Стоцького у праці «Нарис словотвору прикметників української мови» (1925) щодо найменування терміноодиниць: «І, замість кувати новий термін, ми вживаємо загальноєвропейського, побудованого, як уся наукова термінологія мовознавства на латині» (Смаль-Стоцький, 1925: 6).

У середині ХХ ст. з'являються якісно нові підходи до обґрунтування окремішності словотвору серед інших розділів мовознавства, і в цьому, безперечно, найбільша заслуга фундатора української дериватології І. Ковалика. Він класифікував відомі на тепер в академічній граматиці способи словотворення, виокремивши з-поміж них і префіксальний, найменувавши його саме латинським терміном. І. Ковалик так витлумачує префіксальний спосіб словотвору: «Це утворення слова шляхом з'єднання префікса з основою (коренем), напр.: *дід – прадід, кут – закут, нести – перенести* (Ковалик, 1961: 20).

Водночас активний поборник рідної мови І. Огієнко, який повсякчас відстоював позицію творення лінгвістичних термінів на ґрунті живої народної мови, у 60-х рр. ХХ ст. послуговується терміном *приставкування*, описуючи утворення

дієслів. Зокрема, мовознавець наголошує, що «Приставкування в житті дієслів високо важливе, і з бігом часу воно стало душею дієслова і нашої мови взагалі» (Іларіон, 1969: 130).

Підсумками ґрунтованих і почасти різноветторних досліджень з українського словотвору у середині та другій половині ХХ ст. стала колективна монографічна праця «Словотвір сучасної української літературної мови» (1979), де остаточно закріпився термін латинського походження (*префіксальний спосіб словотворення*) (Словотвір, 1976: 26), витіснивши інші питомі відповідники. Хоч цей етап можемо охарактеризувати як період термінологічної стабілізації, однак натрапляємо на паралельні варіанти: *префіксація* (як коротка форма) та *префіксальний словотвір* (Словотвір, 1979: 228).

У сучасному українському мовознавстві терміносполука *префіксальний спосіб словотворення* вважається усталеною та кодифікованою. Зокрема, у виданні «Українська мова. Енциклопедія» подано таку дефініцію цього поняття: «Префіксальне словотворення (префіксація) – це спосіб словотворення за допомогою префіксів. Його специфіка полягає у тому, що префікси як словотворчі форманти приєднуються до цілого слова, утворюючи нові слова того самого лексико-граматичного класу» (Українська, 2004: 521). На подібне витлумачення натрапляємо і в словнику «Український словотвір у термінах», де зафіксовано також визначення синонімічних варіантів цього терміна: «Префіксальне словотворення (те, що деривація префіксальна, префіксація, словотворення префіксальне)» (Вакарюк, Панцьо, 2007: 140). «Префіксація – творення нових слів або граматичних форм слова за допомогою префіксів» (Вакарюк, Панцьо, 2007: 142). «Словотворення префіксальне – утворення слів префіксальним способом» (Вакарюк, Панцьо, 2007: 182).

У підручниках та посібниках з сучасної української літературної мови, що побачили світ у 90-х роках ХХ ст. – першому десятиріччі ХХІ ст., також ужито терміни *префіксальний спосіб словотвору, префіксація*. Тут констатовано, що «Префіксальним називається такий спосіб, при якому похідне слово утворюється за допомогою форманта, основним компонентом якого є префікс» (Горпинич, 1999: 120); «Префіксальний спосіб словотвору, або префіксація, – це творення похідних слів за допомогою приєднання префікса» (Грищенко, 2002: 240; Плющ, 2005: 160); «Префіксальний спосіб словотвору полягає в утворенні похідних слів за допомогою префіксів» (Караман, 2011: 160).

Отже, попри несуттєві стилістичні й термінологічні відмінності, зміст усіх визначень єдиний: префіксальний спосіб словотворення полягає в додаванні словотворчого префікса до вже наявної основи.

Висновки. Становлення та розвиток термінонайменування на означення префіксального способу словотворення має тривалу історію в українському мовознавстві: від примітивно описового позначення до усталеного, кодифікованого наукового терміна. Так, у граматиках кінця XIX ст. зафіксовано термін *приставкованє*, а вже на початку XX ст. мовознавці послуговувалися терміноодиницею *приросткування*, однак не

подавали її чіткої дефініції, лише описуючи процес творення нових слів шляхом приєднання до твірної основи приставки, або приростка (префікса). У першій половині XX ст. спостережено тенденцію до поглиблення вивчення будови слова й словотворчих формантів. Лінгвісти активно систематизували морфеми, що згодом сприяло формуванню поняття «префікс», названого латинським терміном, а в цьому контексті власне-українська терміноодиниця *приросткування* була поступово витіснена, і у другій половині XX ст. повноцінне закріплення в науковому обігу отримала терміносполука-латинізм *префіксація*, або *префіксальний спосіб словотворення*.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вакарюк Л. О., Панцьо С. Є. Український словотвір у термінах : словник-довідник. Тернопіль : Джура, 2007. 260 с.
2. Горда О. М. Становлення та розвиток словотвірної термінології в галицьких шкільних граматиках української мови (друга пол. XIX – поч. XX ст.) : дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Львів, 2016. 353 с.
3. Горпинич В. О. Сучасна українська літературна мова. Морфеміка. Словотвір. Морфологія. Київ : Вища школа, 1999. 207 с.
4. Граматика руского языка / Напис. М. Осадца. Во Львовѣ, 1862. 256 с.
5. Іларіон (Огієнко І.; митрополит) Наша літературна мова. Як писати й говорити по-літературному. Ч. 2. Вінніпег : Т-во «Волинь», 1969. 263 с.
6. Ковалик І. Вчення про словотвір: словотворча характеристика слова. Львів : ЛДУ, 1961. 83 с.
7. Методична граматика языка мало-русского / Напис. П. Дячань. Львѡвъ, 1865. 142 с.
8. Огоновскій О. Граматика руского языка для шкѡлъ середнихъ. Львѡвъ, 1889. 288 с.
9. Синявський О. Норми української літературної мови. Львів : Українське видавництво, 1941. 360 с.
10. Сімович В. Практична граматика української мови. Раштат: Видання Товариства «Український Рух», 1918. 368 с.
11. Словотвір сучасної української літературної мови / [ред. М. А. Жовтобрюх]. Київ : Наук. думка, 1979. 408 с.
12. Смаль-Стоцький Р. Нарис словотвору прикметників української мови. Прага, 1925. 85 с.
13. Смаль-Стоцький С., Гартнер Ф. Руска граматика. Львів, 1893. 184 с.
14. Сучасна українська літературна мова : підручник / за ред. А. П. Грищенка. Київ, 2002. 439 с.
15. Сучасна українська літературна мова : підручник. / за ред. М. Я. Плющ. Київ, 2005. 430 с.
16. Сучасна українська літературна мова / за ред. С. О. Карамана. Київ, 2011. 560 с.
17. Тимченко Є. Українська граматика. Київ : Друк. Ун-ту св. Володимира Акц. Т-ва друк. і вид. діла Н. Т. Корчак-Новицького, 1917. 170 с.
18. Українська мова : Енциклопедія / [за ред. В. М. Русанівського, О. О. Тараненко]. Київ : Укр. енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2004. 822 с.

REFERENCES

1. Vakariuk L., Pantso S. (2007). Ukrainskyi slovotvir u terminakh : slovnyk-dovidnyk. [Ukrainian word formation in terms: dictionary-reference]. Ternopil : Dzhura. 260 s. [in Ukrainian].
2. Horda O. (2016). Stanovlennia ta rozvytok slovotvirnoi terminolohii v halytskykh shkilnykh hramatykh ukrainskoi movy (druha pol. XX – poch. XX st.). [Formation and development of word-forming terminology in Galician school grammars of the Ukrainian language (second half of the 19th – beginning of the 20th century)]. Lviv. 353 s. [in Ukrainian].
3. Horpynych V. (1999). Suchasna ukrainska literaturna mova. Morfemika. Slovotvir. Morfonolohiia. [Modern Ukrainian literary language. Morphemics. Word formation. Morphonology]. Kyiv : Vyshcha shkola. 207 s. [in Ukrainian].
4. Osadca M. (1862). Gramatika ruskogo jazyka. [Grammar of Russian language]. Lviv. 256 s. [in Ukrainian].
5. Ilarion (Ohienko I.; mytropolyt) (1969). Nasha literaturna mova. Yak pysaty y hovoryty po-literaturnomu. [Our literary language. How to write and speak in a literary way]. Ch. 2. Vinnipeg: T-vo «Volyn». 263 s. [in Ukrainian].
6. Kovalyk I. (1961). Vchennia pro slovotvir: slovotvorcha kharakterystyka slova. [The doctrine of word formation: word-forming characteristics of a word]. Lviv : LDU. 83 s. [in Ukrainian].
7. Djachan P. (1865). Metodichna gramatika jazyka malo-ruskogo. [The grammar of the Little Russian language is methodical]. Lviv. 142 s. [in Ukrainian].
8. Ogonovskij O. (1889). Gramatika ruskogo jazyka dlja shkŏl serednih [Russian grammar for secondary schools]. Lviv. 288 s. [in Ukrainian].

9. Syniavskiy O. (1941). Normy ukrainskoi literaturnoi movy. [Norms of the Ukrainian literary language]. Lviv : Ukrainske vydavnytstvo. 360 s. [in Ukrainian].
10. Simovych V. (1918). Praktychna hramatyka ukrainskoi movy. [Practical grammar of the Ukrainian language]. Rashtat : Vydannia Tovarystva «Ukrainskyi Rukh». 368 s. [in Ukrainian].
11. Zhovtobriukh M. A. (1979). Slovtvir suchasnoi ukrainskoi literaturnoi movy. [Word formation of the modern Ukrainian literary language]. Kyiv: Nauk. Dumka. 408 s. [in Ukrainian].
12. Smal-Stotskyi R. (1925). Narys slovtvoru prykmetnykiv ukrainskoi movy. [A sketch of the word formation of adjectives in the Ukrainian language]. Praha. 85 s. [in Ukrainian].
13. Smal-Stotskyi S., Gartner F. (1893). Ruska hrammatyka. [Russian grammar]. Lviv. 184 s. [in Ukrainian].
14. Hryshchenko A. P. (Ed.) (2002). Suchasna ukrainska literaturna mova. [Modern Ukrainian literary language]. Kyiv. 439 s. [in Ukrainian].
15. Pliushch M. Ia. (Ed.) (2005). Suchasna ukrainska literaturna mova . [Modern Ukrainian literary language]. Kyiv. 430 s. [in Ukrainian].
16. Karaman S. O. (Ed.) (2011). Suchasna ukrainska literaturna mova. [Modern Ukrainian literary language]. Kyiv. 560 s. [in Ukrainian].
17. Tymchenko Ye. (1917). Ukrainska hramatyka. [Ukrainian grammar]. Kyiv: Druk. Un-tu sv. Volodymyra Akts. T-va druk. i vyd. dila N. T. Korchak-Novytskoho. 170 s. [in Ukrainian].
18. Rusanivskiy V., Taranenko O. (ed.) (2004). Ukrainska mova : Entsyklopediia. [Ukrainian language : Encyclopedia]. Kyiv : Ukr. entsyklopediia im. M. P. Bazhana. 822 s. [in Ukrainian].

УДК 81'25:001.89:81'373.46

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-4-3>**Світлана ДОРОШЕНКО,***orcid.org/0000-0002-6535-4788*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри українознавства, культури та документознавства
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) *doroshenko_s_m@ukr.net***Людмила ДЕРЕВ'ЯНКО,***orcid.org/0000-0001-6271-6571*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри українознавства, культури та документознавства
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) *derevyanko.adyl@gmail.com*

ПРИЧИНИ ПОРУШЕННЯ МОВНИХ НОРМ У ПРОЦЕСІ ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

У статті досліджено особливості перекладу науково-технічної термінології як важливого аспекту фахового мовлення. Автор аналізує способи передачі термінів з англійської мови українською: прямий переклад, калькування, транслітерація, транскрипція, описовий переклад (експлікація), адаптація та пошук повного лексичного еквівалента. Зазначено, що правильний вибір перекладацької стратегії залежить від контексту, галузевої специфіки та рівня усталеності терміна в мові перекладу. Водночас підкреслюється, що поняття термінологічної норми тісно пов'язане з мовною нормою, адже основою будь-якої національної терміносистеми є літературна мова. Автор звертає увагу на нормативний аспект термінології: формальну правильність терміна і точність його змістового наповнення. Значну увагу приділено аналізу причин типових помилок, які виникають під час перекладу, зокрема – міжмовній інтерференції, калькуванню, неточному вживанню фахової лексики, а також використанню машинного перекладу без фахової редакції. У статті також розглянуто актуальність стандартизації й гармонізації термінології, зокрема у світлі діяльності Технічного комітету стандартизації науково-технічної термінології та розробки ДСТУ. Закцентовано увагу на етапах гармонізації термінології, зокрема ретельному аналізі національних стандартів у термінологічній площині, роботі з термінологією на рівні понять, перекладанні та пристосовуванні термінології, упровадженні згармонізованих стандартів на національному рівні.

Ключовим поняттям у перекладацькій практиці визначено контекст, що є цінним для вибору адекватного терміна, який відповідає граматичним, стилістичним і прагматичним вимогам тексту. У поле дослідження потрапили два різновиди контексту – вузький (мікроконтекст) та широкий (макроконтекст). Результатом стало обґрунтування важливості контекстуального підходу до перекладу.

Усвідомлено, що стандартизація та уніфікація української науково-технічної термінології не втрачають своєї актуальності до сьогодні.

Ключові слова: переклад, термін, мовна норма, термінологічна норма, стандартизація, міжмовна інтерференція, адаптація.

Svitlana DOROSHENKO,*orcid.org/0000-0002-6535-4788*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of the Ukrainian Studies, Culture and and Documentation
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) *doroshenko_s_m@ukr.net***Liudmyla DEREVIANKO,***orcid.org/0000-0001-6271-6571*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of the Ukrainian Studies, Culture and and Documentation
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) *derevyanko.adyl@gmail.com*

CAUSES OF LINGUISTIC NORM VIOLATIONS IN THE PROCESS OF TRANSLATING SCIENTIFIC AND TECHNICAL TERMINOLOGY

The article explores the peculiarities of translating scientific and technical terminology, which is a key aspect of professional discourse. The author analyzes various methods of translating terms from English into Ukrainian, including direct translation, calquing, transliteration, transcription, descriptive translation (explication), adaptation, and the search for a full lexical

equivalent. It is emphasized that the choice of translation strategy depends on the context, the specificity of the field, and the degree of terminological standardization in the target language. The study highlights the close connection between terminological and linguistic norms, as the foundation of any national terminology system is the literary language. Particular attention is paid to the normative aspect of terminology, namely the formal correctness and semantic precision of terms. The article examines common translation errors such as interlingual interference, excessive calquing, inaccurate use of specialized vocabulary, and unedited machine translation. The relevance of standardization and harmonization of terminology is also discussed, with reference to the work of the Technical Committee for Standardization of Scientific and Technical Terminology and the development of national standards. The article focuses on the stages of terminology harmonization, including a thorough analysis of national standards in terms of terminology, working with terminology at the level of concepts, translation and adaptation of terminology, and implementation of harmonised standards at the national level.

The key concept in translation practice is the context, which is valuable for choosing an adequate term that meets the grammatical, stylistic and pragmatic requirements of the text. Two types of context were included in the study: narrow (microcontext) and broad (macrocontext). The result was a substantiation of the importance of the contextual approach to translation.

It is realised that the standardisation and unification of Ukrainian scientific and technical terminology is still relevant today.

Key words: translation, term, language norm, terminological norm, standardization, interlingual interference, adaptation.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації сучасного світу питання перекладу залишається однією з найактуальніших лінгвістичних проблем, особливо якщо йдеться про переклад науково-технічних термінів. Стандартизація та уніфікація української науково-технічної термінології не втрачають своєї актуальності до сьогодні. Попри велику кількість перекладних термінологічних словників, укладених ДСТУ термінів та визначень з різних галузей знань, є чимало проблем, пов'язаних з дотриманням мовних норм у процесі перекладу науково-технічних термінів, які потребують особливого підходу. Це пов'язано з тим, що терміни є динамічними одиницями мови, які стрімко розвиваються, їх активно використовують фахівці різних галузей. Перекладачі стикаються з низкою труднощів, оскільки точне передавання змісту термінів неможливе без знань щодо їхнього походження, класифікації, функціонування та специфіки перекладу.

На сучасному етапі розвитку лінгвістики та перекладознавства значну увагу приділяють удосконаленню процесу перекладу термінів у професійній комунікації, що й зумовлює актуальність цього дослідження.

Аналіз досліджень. Лінгвістичні особливості терміна, його природу, вимоги до нього досліджували багато науковців, зокрема Т. Панько, Л. Симоненко, Д. Бабич, А. Дьяков, Н. Білозерська, І. Кочан та інші. Упродовж останнього десятиліття проблемами перекладу термінів переймається чимало лінгвістів. Значна частина досліджень присвячена аналізу способів перекладу термінів різних галузей (Н. Бідненко, Л. Білозерська, В. Карабан, Т. Кияк, І. Корунець, А. Міщенко, К. Сухенко, Д. Фурт, В. Шпак).

Мета статті – розглянути причини порушень мовних норм у процесі перекладу науково-технічних термінів українською мовою.

Виклад основного матеріалу. Фахові мови вирізняються наявністю спеціалізованої лексики (термінології), яка формується відповідно до потреб конкретної професійної сфери. Хоча термінологія має власну специфіку, вона водночас зберігає певні взаємозв'язки із загальноживаною лексикою, яка також інтегрується у фахове мовлення. Термінам притаманний «специфічний унормований тезаурус, типові граматичні й синтаксичні конструкції у типових для цього дискурсу текстах» (Міщенко, 2013: 177).

Існують різні способи перекладу термінів:

- прямий (буквальний) переклад застосовують, коли структура терміна в мові-джерелі збігається з відповідником у мові перекладу;

- калькування – це передавання терміна шляхом дослівного перекладу його складників (software engineering – інженерія програмного забезпечення, discontinuity – припинення діяльності, provision – постачання, temporary difference – тимчасові різниці);

- транслітерація, яку використовують для передавання нових або ще не усталених термінів, особливо власних назв або брендів; транскрипція (звукове передавання іншомовного слова, що зазвичай застосовують до термінів, які не мають відповідника) бурглері (burglary), фелонія (felony), гендер (gender), девіантність (deviance), стратифікація (stratification), а також численні латинські вирази: ад хок (ad hoc), де факто (de facto), де юре (de jure). (Фурт, 2018: 275);

- описовий переклад (експлікація) застосовують, коли термін не має усталеного еквівалента, тоді використовують такий прийом перекладу нових лексичних елементів вихідної мови, коли простий термін замінюють у мові перекладу словосполученням, яке адекватно передає його зміст (Карабан, 2004: 36);

- адаптація – це підбір відповідника, зрозумілого цільовій аудиторії, з урахуванням професійного й культурного контексту;

– пошук еквівалента – стало мовного відповідника, що цілком відповідає значенню вихідного слова. Це завдання часто є непростим, оскільки чимало термінів виникли нещодавно й не завжди мають точні відповідники в українських реаліях. На думку В. Карабана, важливо вміти добирати адекватні відповідники рідною мовою та розширювати знання щодо існуючих термінів-еквівалентів (Карабан, 2004: 28).

Відповідність терміна нормам певної мови – одна з основних вимог, які ставлять до нього більшість мовознавців. На думку дослідників, мовна норма – це сукупність мовних засобів, що відповідають системі мови і сприймаються її носіями як зразок суспільного спілкування у певний період розвитку мови й суспільства (Українська мова, 2000; 387). Отже, поняття термінологічної норми тісно пов'язане з поняттям норми мовної, оскільки базою будь-якої національної термінології є конкретна національна літературна мова.

Проте норма термінологічних одиниць має свої особливості, зумовлені більшою стабільністю та інформаційною насиченістю термінів порівняно зі словами загальнолітературної мови. У термінології норму розуміють, з одного боку, як нормативність форми терміна, а з іншого – як нормативність його змісту. Таким чином, нормативний аспект у термінології пов'язаний з мовною правильністю утворення та вживання термінів, адже без цього не можна забезпечити загальну повноцінність як окремого терміна, так і всієї терміносистеми.

У процесі перекладу науково-технічної літератури особливу увагу слід приділяти точності термінології та дотриманню мовних норм. Проте на практиці нерідко виникають порушення, зумовлені як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками. Серед найпоширеніших причин – відсутність усталеної термінологічної бази, буквальный переклад, міжмовна інтерференція, недостатнє володіння спеціалізованою лексикою та застосування машинного перекладу без фахової редакції. Такі порушення не лише ускладнюють сприйняття тексту, а й можуть призвести до викривлення змісту, що є особливо критичним у галузях, де точність формулювань має принципове значення. У цьому контексті дослідження еквівалентності термінів і шляхів її досягнення набуває особливої актуальності.

Говорячи про відсутність усталеної термінології, ми зважаємо на те, що на сучасному етапі розвитку термінології багато проблем, які стосувалися нормування спеціалізованої лексики, були розв'язані, однак питання стандартизації термінології, тобто вироблення термінів-еталонів, тер-

мінів-зразків, усе ж залишається актуальним. Ще 1992 року в Україні був організований Технічний комітет стандартизації науково-технічної термінології, метою якого була стандартизація термінології різних галузей. Результатом його діяльності став розроблений у 2000 р. ДСТУ 3966-2000 «Термінологія. Засади і правила розроблення стандартів на терміни та визначення понять», що 2009 року отримав нову редакцію. Окрім розроблення стандартів, ТК СНТТ здійснює експертизу проєктів стандартів на системність понять і дотримання вимог ДСТУ 3966-2009, а також на дотримання норм автентичної української мови та тенденцій розвитку української термінології і фахової мови. Проте на сьогодні ми, на жаль, не маємо ДСТУ на терміни та визначення понять для всіх галузей науки і техніки, а деякі, що були розроблені у 2000 р., є вже застарілими. Крім того, для перекладачів зараз актуальною є ще й проблема гармонізації термінології у процесі стандартизації, що виникає через різницю в розвитку понять і термінів у різних мовах та контекстах. Схожість термінів на рівні означень не завжди експлікує однаковість понять, що може призводити до помилок і непорозумінь. Гармонізування починають з узгодження понять і поступово переходять до узгоджування термінів, що є важливою частиною стандартизації. Аналізуючи етапи гармонізації, дослідники передусім акцентують увагу на такому:

- 1) ретельний аналіз національних стандартів у термінологічній площині, уживання сучасної української мови порівняно з європейськими та міжнародними стандартами (вивчення змісту стандартів, визначання основних розбіжностей у поняттях і термінах, з'ясування, яким чином ці розбіжності можуть вплинути на взаєморозуміння та правильне застосування стандартів на практиці);

- 2) робота з термінологією на рівні понять, адже вивчення змісту стандартів, визначання основних розбіжностей у поняттях і термінах, а також аналізування того, яким чином ці розбіжності можуть вплинути на взаєморозуміння та правильне застосування стандартів на практиці;

- 3) перекладання та пристосовування термінології. Водночас важливо не лише перекладати терміни з однієї мови іншою, а й враховувати культурні, соціальні та економічні особливості сучасної України, що можуть впливати на сприйняття і розуміння цих термінів;

- 4) упровадження згармонізованих стандартів на національному рівні. Ідеться про пристосовування національних нормативно-правових актів і навчання персоналу, який буде застосовувати ці

стандарту на практиці. Важливим аспектом цього процесу є належний моніторинг й оцінювання ефективності впроваджених стандартів, що дає змогу виявляти та усувати можливі недоліки й розбіжності (Олійник, 2024: 44).

Для перекладачів фахових текстів основне завдання – це якомога точніше передати значення термінів. Серед основних вимог, які ставлять до будь-якого терміна, є наявність дефініції (лаконічного визначення, яке чітко передає зміст поняття). Під час перекладу терміна слід ураховувати такі важливі його ознаки, як точність, прагнення до однозначності у межах однієї терміносистеми.

Часто перекладачі без достатньої фахової підготовки просто перекладають терміни «слово в слово», порушуючи мовні, стилістичні або термінологічні норми. Зокрема, назви процесів в українській мові передаються віддієслівними іменниками із словотвірним значенням узагальненої дії, що творяться за допомогою суфіксів: -анн(я), -инн(я), -енн(я), -інн(я), які приєднуються до повної основи (*постачати* – *постачання*, *примножити* – *примноження*, *ствердити* – *ствердіння*, *випробувати* – *випробування*) або до усиченої: *зіткнутися* – *зіткнення*, *стягнути* – *стягнення* (пор.: *стягувати* – *стягування*). Саме ця група іменників зберігає категоріальну семантику дієслова. Вони здатні вказувати на такі ознаки дії, як завершеність чи незавершеність, одно- чи багаторазовість, повторюваність тощо, тобто ознаки категорії виду. Інший спосіб утворення віддієслівних іменників – додавання суфіксів зі значенням процесу оброблення: -к (*нарізка*); -j(а) (*забуття*); -ин(а) (*біганина*); -б(а) (*сівба*). Віддієслівні іменники, утворені в такий спосіб, повністю втрачають категоріальні ознаки дієслова (Корнейко І., Пилипенко М., 2013: 39).

Вплив структури вихідної мови (англійської, німецької тощо) призводить до калькування, граматичних чи синтаксичних порушень. Інтерференцію розуміють як взаємодію мовних систем у ситуаціях двомовності, яка виникає або під час контакту між мовами, або в процесі вивчення нерідної мови. Вона проявляється у відхиленнях від норм і системи іншої мови під впливом рідної або навпаки. Коли вивчаємо іноземну мову, завжди намагаємося знайти схожість чи відмінності в структурі мови для кращого пояснення помилок на розбіжностях чи кращого засвоєння матеріалу на зіставленні схожостей мовних структур. У процесі професійно орієнтованої міжкультурної комунікації та перекладу метою є донесення інформації до читача якомога природнішим способом, з використанням усіх для цього відомих стилістичних, граматичних, лек-

сичних, лексико-граматичних засобів. Міжмовна інтерференція теж є засобом для досягнення адекватності перекладу. Інтерференція виконує певну функцію у процесі перекладу, тому вона може бути також і функціональною. Функціями є: 1) досягнення когерентності тексту (про це у наступному розділі); 2) забезпечення адекватності перекладу; 3) збагачення мови новими стилістичними й лексичними засобами, заповнення лексичних лакун; 4) наближення національних культур (Єфименко, 2019: 9).

У перекладацькій практиці контекст є також одним із ключових понять, адже саме він істотно впливає на процес тлумачення та розуміння тексту. Під контекстом зазвичай мають на увазі мовне оточення, у якому вживається певна лінгвістична одиниця. У межах цього поняття виділяють два основні різновиди: вузький (мікроконтекст) та широкий (макроконтекст). Вузький контекст охоплює оточення мовної одиниці в межах одного речення, тоді як широкий виходить за межі речення і може охоплювати кілька речень, абзац або навіть увесь текст. Саме завдяки аналізу контексту перекладач має змогу правильно обрати відповідник, який не лише зберігає граматичну та смислову цілісність, але також відповідає стилістичним вимогам тексту та несе потрібне прагматичне навантаження.

Однією з причин помилок під час перекладу є використання машинного перекладу, наприклад, Google Translate, зокрема без участі людини часто створює конструкції, що суперечать нормам цільової мови. Вихідний текст буває незрозумілий для системи автоматизованого перекладу, а це є первинним етапом процесу перекладу і основою його правильного та коректного відтворення іншою мовою. До найбільш типових помилок, характерних для автоматизованого перекладу, можна віднести такі: неправильне визначення частини мови, неправильний переклад дієслівних форм, прийменників, зворотів (Колесниченко, 2018: 135).

Ще однією причиною низької якості машинного перекладу є помилки, що виникають через некоректне розпізнавання омонімічних граматичних форм під час перекладу з англійської мови українською. Такі помилки здебільшого спричинені неточним алгоритмічним аналізом синтаксичних зв'язків у реченні, зокрема – неправильним тлумаченням дієслівних форм різного часу (майбутнього, минулого, теперішнього) та іменникових конструкцій. Крім того, система недостатньо враховує контекст, що також негативно впливає на якість перекладу (Колесниченко, 2018: 136).

Висновки. Наявність специфічної термінології, що є ознакою будь-якої професійної мови, робить процес перекладу науково-технічних текстів особливим явищем. Використовуючи різноманітні види перекладу (буквальний переклад, калькування, транслітерація, транскрипція, описовий переклад, адаптація, пошук еквівалентів), перекладачі намагаються

точно, однозначно й доступно передавати зміст оригінального тексту мовою одержувача. Порухення термінологічних норм під час перекладу зумовлюють міжмовна інтерференція, відсутність усталених термінів, невмотивоване калькування, недостатня компетентність перекладача або необґрунтоване використання машинного перекладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бідненко Н. П. Науково-технічний переклад з англійської мови. Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет Альфреда Нобеля, 2014. 243 с.
2. Білозерська Л. П., Возненко Н. В., Радецька С. В. Термінологія та переклад: навч. посібн. Вінниця: Нова книга, 2010. 232 с.
3. Єфименко Т. М. Явище міжмовної інтерференції в процесі перекладу. *Науковий фаховий журнал "Закарпатська філологічна студія"*. Випуск 7. Том 2. 2019. С. 7 – 11.
4. Кальниченко О. А., Черноватий Л. М. Енциклопедія перекладознавства. Handbook of Translation Studies. Т. 1. Вінниця: Нова Книга, 2020. 560 с.
5. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. *Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми*. Вінниця: Нова книга, 2004. 576 с.
6. Кияк Т. Р., Науменко А. М., Огуй О. Д. Теорія та практика перекладу (німецька мова). Вінниця: Нова книга, 2006. 592 с.
7. Коваленко А. Я. Загальний курс науково-технічного перекладу: навч. посібн. Вінниця: Нова книга, 2001. 290 с.
8. Колесниченко А. В., Жмаєва Н. С. Граматичні труднощі автоматизованого перекладу науково-технічної літератури. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*. 2018. № 27. С. 134 – 141.
9. Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу. Київ: Юніверс, 2003. 165 с.
10. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): підручник 5-те вид., виправ. і допов. Вінниця: Нова Книга, 2017. 448 с.
11. Корнейко І., Пилипенко М. Україномовні терміни із процесуальними значеннями. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка»*. Серія «Проблеми української термінології». 2013. № 765. С. 38 – 42.
12. Кучер З. І., Орлова М. О., Редчиць Т. В. Практика перекладу: навч. посібн. Вінниця: Нова книга, 2013. 502 с.
13. Міщенко А. Л. Лінгвістика фахових мов та сучасна модель науково-технічного перекладу: монографія. Вінниця: Нова книга, 2013. 448 с.
14. Олійник Н. Гармонізація термінів національних стандартів: виклики та перспективи. *Проблеми української термінології: зб. наук. праць XVIII Наук.-практ. конф. (м. Львів, 3–5 жовт. 2024 р.)*. Львів, 2024. С. 43 – 47.
15. Сухенко К. М. Лексичні проблеми перекладу. Київ: Вид-во Київ. ун-ту, 2000. 124 с.
16. Українська мова. Енциклопедія. К.: Вид-во „Українська енциклопедія” ім. М. П. Бажана, 2000. 752 с.
17. Фурт Д. В. Способи перекладу термінів українською мовою з англійської. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2018. Вип. 17. С. 272–281.
18. Шпак В. К. Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти: навч. посібник. Київ: Знання, 2007. 310 с.

REFERENCES

1. Bidnenko N. P. (2014) Naukovo-tekhnichnyi pereklad z anhliiskoi movy. [Scientific and technical translation from English] Dnipropetrovsk: Dnipropetrovskiy universytet Alfreda Nobelia. 243 p. [in Ukrainian].
2. Bilozerska L. P., Voznenko N. V., Radetska S. V. (2010) Terminolohiia ta pereklad. [Terminology and translation] Vinnytsia: Nova knyha. 232 p. [in Ukrainian].
3. Yefymenko T. M. (2019) Yavysche mizhmovnoi interferentsii v protsesi perekladu. [The phenomenon of interlingual interference in the translation process] Zakarpatski filolohichni studii. 7 (2), 7–11. [in Ukrainian].
4. Kalnychenko O. A., Chernovaty L. M. (2020) Entsyklopediia perekladoznavstva. Handbook of Translation Studies. [Encyclopedia of Translation Studies. Handbook of Translation Studies] 1. Vinnytsia: Nova knyha. 560 p. [in Ukrainian].
5. Karaban V. I. (2004) Pereklad anhliiskoi naukovo i tekhnichnoi literatury. [Translation of English scientific and technical literature] Vinnytsia: Nova knyha. 576 p. [in Ukrainian].
6. Kyiak T. R., Naumenko A. M., Ohui O. D. (2006) Teoriia ta praktyka perekladu (nimetska mova). [Theory and practice of translation (German language)] Vinnytsia: Nova knyha. 592 p. [in Ukrainian].
7. Kovalenko A. Ia. (2001) Zahalnyi kurs naukovo-tekhnichnoho perekladu. [General course of scientific and technical translation] Vinnytsia: Nova knyha. 290 p. [in Ukrainian].
8. Kolesnichenko A. V., Zhmaieva N. S. (2018) Hramatychni trudnoshchi avtomatyzovanoho perekladu naukovo-tekhnichnoi literatury. [Grammatical difficulties of automated translation of scientific and technical literature] Naukovyi visnyk PNPu im. K. D. Ushynskoho. 27, 134–141. [in Ukrainian].
9. Koptilov V. V. (2003) Teoriia i praktyka perekladu. [Theory and practice of translation] Kyiv: Yunivers. 165 p. [in Ukrainian].

10. Korunets I. V. (2017) *Teoriia i praktyka perekladu (aspektnyi pereklad)*. [Theory and practice of translation (aspect translation)] 5th ed., rev. and ext. Vinnytsia: Nova knyha. 448 p. [in Ukrainian].
11. Korneiko I., Pylypenko M. (2013) *Ukraïnomovni terminy iz protsesualnymy znachenniamy*. [Ukrainian terms with procedural meanings] *Visnyk Nats. un-tu «Lvivska politehnika»*. *Problemy ukraïnskoï terminolohii*. 765, 38–42. [in Ukrainian].
12. Kucher Z. I., Orlova M. O., Redchyts T. V. (2013) *Praktyka perekladu*. [Translation practice] Vinnytsia: Nova knyha. 502 p. [in Ukrainian].
13. Mishchenko A. L. (2013) *Linhvistyka fakhovykh mov ta suchasna model naukovo-tekhnichnoho perekladu*. [Linguistics of professional languages and the modern model of scientific and technical translation] Vinnytsia: Nova knyha. 448 p. [in Ukrainian].
14. Oliinyk N. (2024) *Harmonizatsiia terminiv natsionalnykh standartiv: vyklyky ta perspektyvy*. [Harmonization of national standards' terms: challenges and prospects] *Problemy ukraïnskoï terminolohii: zb. nauk. prats XVIII Nauk.-prakt. konf. (Lviv, October 3–5, 2024)*. Lviv. 43–47. [in Ukrainian].
15. Sukhenko K. M. (2000) *Leksychni problemy perekladu*. [Lexical problems of translation] Kyiv: Vyd-vo Kyïv. un-tu. 124 p. [in Ukrainian].
16. *Ukraïnska mova. Entsyklopediia*. (2000) [Ukrainian language. Encyclopedia] Kyiv: Vyd-vo “Ukrainska entsyklopediia” im. M. P. Bazhana. 752 p. [in Ukrainian].
17. Furt D. V. (2018) *Sposoby perekladu terminiv ukraïnskoïu movoiu z anhliiskoi*. [Ways of translating terms into Ukrainian from English] *Filolohichni studii. Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. 17, 272–281. [in Ukrainian].
18. Shpak V. K. (2007) *Osnovy perekladu: hramatychni ta leksychni aspekty*. [Basics of translation: grammatical and lexical aspects] Kyiv: Znannia. 310 p. [in Ukrainian].

УДК 81'42:316.61(=161.2)-043.84

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-4-4>**Марина ЖОВНІР,**

orcid.org/0000-0001-8498-9802

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри українознавства та гуманітарної підготовки

Полтавського державного медичного університету

(Полтава, Україна) kafedra_1@meta.ua**Тетяна ЛЕЩЕНКО,**

orcid.org/0000-0003-4682-3734

кандидат філологічних наук, доцент,

завідувач кафедри українознавства та гуманітарної підготовки

Полтавського державного медичного університету

(Полтава, Україна) kafedra_1@meta.ua

ОСОБЛИВОСТІ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ АКТУАЛІЗАЦІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ УКРАЇНЦІВ У МУЛЬТИМОДАЛЬНИХ ТЕКСТАХ

У пропонованій праці акцентовано увагу на особливостях актуалізації соціокультурних цінностей українського народу в мультимодальному тексті як утворі, сформованому поєднанням семіотично гетерогенних компонентів, словесного й іконічного складників. У праці мультимодальні тексти дефіновано синкретичними утворами, фактура яких складається з двох негомогенних частин, зокрема словесної і несловесної, тобто такої, що співвідноситься з наявними варіативними невербальними компонентами. Зауважено, що традиційний і мультимодальний тексти відтворюють ціннісний вимір людини, спектр її ключових аксіологічних векторів, які прямо чи опосередковано впливають на формування світогляду людини, стають ключовими факторами самоідентифікації та власного позиціонування в суспільстві, окреслюють її суспільно-значущі предмети й соціальні установки. Цінності подано сукупністю життєво необхідних матеріальних чи ідеальних сутностей, які регулюють поведінку людини, забезпечуючи її основні інтереси, запити і базові потреби. У пропонованій статті авторками трансльовано думку про те, що соціокультурні цінності відіграють засадничу роль у житті українства, стаючи своєрідними суспільно значущими ідеалами, настановами, орієнтирами й пріоритетами, які перемешуються утворюють національно-ціннісне ядро національної самосвідомості. Серед базових соціокультурних цінностей українців указано патріотизм, шану і відданість Батьківщині, хоробрість і непохитність під час її захисту, працелюбство, духовність, родинні традиції, соціальну справедливість, миролюбність, толерантність тощо. Увагу авторок було сконцентровано на розгляді МИРУ як цінності. Матеріалом для студіювання обрано поштові марки про російсько-українську війну як зразки мультимодальних текстів і фіксатори знакових подій українського спротиву. У ході дослідження було підтверджено, що серед актуалізаторів аксіологічних шкал у площині мультимодального тексту вагоме функційне навантаження мають візуальні складники. Зафіксовано, що у проаналізованому корпусі мультимодальних текстів – марок про російсько-українську війну – актуалізаторами соціокультурних цінностей є символи, знаки, оптичні невербальні засоби, колір.

Ключові слова: мультимодальний текст, цінності, соціокультурні цінності, семіотика, модус інформації, поштова марка.

Maryna ZHOVNIR,

orcid.org/0000-0001-8498-9802

Ph.D. in Philology,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Studies and Humanitarian Training

Poltava State Medical University

(Poltava, Ukraine) kafedra_1@meta.ua**Tetiana LESCHCHENKO,**

orcid.org/0000-0003-4682-3734

Ph.D. in Philology, Associate Professor,

Head of Ukrainian Studies and Humanitarian Training

Poltava State Medical University

(Poltava, Ukraine) kafedra_1@meta.ua

NON-VERBAL MEANS OF THE UKRAINIAN SOCIO-CULTURAL VALUES ACTUALIZATION

The given article focuses on the features of the Ukrainian socio-cultural values actualization in a multimodal text as a phenomenon formed by a combination of semiotically heterogeneous components, in particular verbal and iconic elements. Multimodal texts are interpreted and presented in the article as syncretic formations that consists of two inhomogeneous

parts, specifically verbal and non-verbal, one that correlates with the available variable non-verbal components. In the proposed study, the authors note that traditional and multimodal texts express values of each person, and the variable spectrum of their key axiological vectors that directly or indirectly influence the formation of a person's worldview. According to the researchers, they become key factors of self-identification and positioning in society, delineating its socially significant objects and social attitudes. Values are presented as a set of vitally necessary material or ideal entities that regulate human behavior, ensuring their basic interests, requests and basic needs. In addition, authors broadcast the idea that socio-cultural values play a fundamental role in the life of Ukrainians, becoming a kind of socially significant ideals, guidelines and priorities. They create the national-value core of national identity. Among the basic socio-cultural values of Ukrainians were indicated patriotism, respect and devotion to the Motherland, courage and steadfastness in its defense, hard work, spirituality, family traditions, social justice, peace, tolerance, etc. The authors' attention was focused on considering PEACE as a value. Postage stamps about the Russian-Ukrainian war as examples of multimodal texts and a possible way to record the significant events of the Ukrainian resistance was chosen as a material for study. The given article presents the idea that visual elements play an important role in expressing the meaning encoded in a particular multimodal text. It was noted that in the analyzed corpus of multimodal texts, in particular stamps about the Russian-Ukrainian war, symbols, signs, optical non-verbal means, color can be considered actualizers of socio-cultural values.

Key words: multimodal text, values, sociocultural values, semiotics, mode of information, postage stamp.

Постановка проблеми. Увага дослідників прикута до текстових мультимодальних зразків, які за останню декаду перетворилися на інформаційно-ємнісні джерела, візуально-словесні мистецькі зразки, потужні лінгводидактичні засоби візуалізації навчального контенту, інструменти навчання, переконання і навіть маніпуляцій суспільною думкою. Усі вони наділені прагматичним потенціалом і покликані імпліцитно чи експліцитно впливати на реципієнта. Мультимодальний підхід уможливорює всебічний розгляд візуалізованого тексту як універсального способу відображення дійсності у свідомості особистості за допомогою узвичаєних знакових систем, зіставлення й порівняння процесу сприймання текстового простору, що складається з гомогенних і гетерогенних компонентів. Апеляція до синкретичних текстів, виформованих словесними і несловесними елементами, сприяє більш місткому й масштабнішому вивченню тексту, традиційно дефінованого як «повідомлення, яке складається з кількох (чи багатьох) речень, характеризується змістовою й структурною завершеністю і певним ставленням автора до змісту висловлювання» (Ганич, 1999: 303), і розширенням поля студіювання за межі його розгляду лінійним явищем уніфікованої словесної знакової системи до полікодового фіксатора й репрезентатора строкатого аксіологічного кодексу мовця.

Аналіз досліджень. Наразі не втрачають своєї актуальності і студії, присвячені проблемам ментальних стереотипів, мовних та концептуальних картин світу, дослідження про специфіку пізнавальних процесів і особливості формування концептів, а також ціннісних вимірів різних дискурсивних парадигм. Омовлені питання – у полі зору вітчизняних / закордонних лінгвістів і лінгводидактів (О. Балабан, Н. Балацька, Н. Бойченко, І. Галецька, О. Дячук, О. Качмар, Л. Макарук,

С. Ігнат'єва, Ж. Краснобаєва-Чорна, Т. Кузнецова, А. Литвиненко, Л. Омельченко, Р. Самчук, О. Свитликовська, І. Семків, М. Федотова, Г. Яківчук, J. Potter, M. Wetherell, D. Schiffrin, T. A. ван Дейк, П. Серіо тощо). У розвідках детально висвітлено засадничі поняття аксіологічної лінгвістики, досліджено актуальні ціннісні шкали, ранжовано і частково описано стрижневі ідеали та орієнтири в контексті ментальності, варіативні дихотомії «цінність – антицінність», виявлено особливості лексичної об'єктивації ціннісних установок учасників різних типів дискурсів, зосібна політичного, масмедійного, наукового, художнього, дидактичного.

Мета статті – виявлення й опис невербальних засобів – актуалізаторів соціокультурних цінностей українців. Увагу було сконцентровано на розгляді МІРУ як цінності, а об'єктом дослідження обрано поштові марки про російсько-українську війну як зразки мультимодальних текстів і фіксатори знакових подій українського спротиву. Для досягнення окресленої мети було необхідно виконати низку завдань: 1) уточнити суть понять цінності / соціокультурні цінності; 2) виявити й описати специфіку актуалізації МІРУ як однієї з ключових соціокультурних цінностей українського народу в мультимодальному тексті.

Виклад основного матеріалу. І традиційний, і мультимодальний тексти відтворюють ціннісний вимір людини, тобто виструнчену систему унікальних орієнтирів, що регулюють дійсність людського буття, прямо чи опосередковано впливають на формування світогляду людини, стають ключовими факторами самоідентифікації та власного позиціонування в суспільстві, окреслюють її суспільно-значущі предмети й соціальні установки. Через усвідомлення ціннісних векторів людина долучається до уніфікованої системи норм і цінностей соціального середовища, в якому перебуває, реалізовує свої базові інтенції з оперттям на аксіологічні

норми, що сприяє гармонізації внутрішнього світу особистості, вибудовуванню і корегуванню спектра власних ціннісних детермінант.

На думку дослідників, «Цінність – аксіологічна категорія, що характеризується значущістю, інтенційністю та біполярністю, що передбачають обов'язкове апелювання до антиномії «цінність – нецінність», тобто актуалізацію зіткнення сфер ціннісного й неціннісного, сумісних із бінарною опозицією «добре – погано» (напр., мир – війна, успіх – невдача, правда – обман, здоров'я – хвороба тощо)» (Краснобаєва-Чорна, 2019: 456). Наразі у складній системі загальнолюдських цінностей виокремлюють такі основні групи: вітальні, соціальні, політичні, моральні, релігійні й ідеологічні, художньо-естетичні, родинні, трудові (Осіпцов, 2014: 138). Запропонований поділ не єдино можливий: соціально-політичні, моральні, економічні, суспільні, цінності соціальних груп, колективні, індивідуальні тощо (Долинська, 2008: 33-35). Можна вирізнити особистісні цінності, цінності сімейного життя, громадянські цінності, національні цінності, абсолютно вічні цінності. Цінності та утворені на їхній основі ціннісні орієнтири причинно зумовлені характером суспільних відносин і доповнюються морально-ціннісними установками особистості. Унікальний, утім культурно маркований, світ цінностей – це світ моралі, духовності, культури, усього того, що вважається мірилом духовного багатства особистості. Невіддільним при цьому постає світ матеріальних речей і благ, що забезпечують життєдіяльність людини.

Для аксіологічного виміру характерні цілісність, масштабність, історична змінність, еталонність, амбівалентність (позитивне, негативне), поєднання абсолютного й відносного, об'єктивного й суб'єктивного, індивідуального і соціального, ідеального й матеріального. У розвідці ми схильні трактувати цінності як сукупність життєво необхідних матеріальних чи ідеальних сутностей, які регулюють поведінку людини, забезпечуючи її основні інтереси та потреби. «При цьому, цінності особистості завжди виявляються генетично похідними від цінностей соціальних груп і спільнот. Вони є індивідуальним віддзеркаленням групових або універсальних життєвих установок і поведінкових стереотипів» (Лещенко, 2023: 138).

Соціокультурні цінності формують моделі соціальної поведінки і ставлення до реалій дійсності на конкретному історичному зрізі розвитку суспільства. З їх допомогою відбувається вирізнення специфіки й розбіжностей історичного розвитку

окремих народів, їхнього становлення, контактів, взаємодії держав, окреслюється їхня унікальність, індивідуальність і самобутність. Соціокультурні цінності можна розглядати як сув'язь переконань, ідеалів, норм, очікувань і практик, які існують у суспільстві й впливають на формування і трансформації поведінки, суспільної думки, ідеалів, орієнтирів і взаємодії людей. Дослідники зауважують, що «Соціокультурні цінності — «це не тільки моральні орієнтири для людей, а й мірило гуманності й цивілізованості суспільства, членами якого є ці люди» (Новікова, 2011: 123). Саме ці цінності забезпечують основу для соціального порядку, моральних суджень, збереження традицій і звичаїв. Вони впливають на різні аспекти життя: сімейні структури, гендерні ролі, соціальні ієрархії (Шайгородський, 2020: 5).

Базовими соціокультурними цінностями вважаємо ті, які сприяють гуртуванню українського народу, сформовані в усіх громадян, незалежно від їхніх ідеологічних чи релігійних переконань. Попри строкатість вітчизняної аксіологічної палітри, її монолітність забезпечується усвідомленням, переосмисленням і підтримкою таких цінностей суспільною більшістю. Водночас аксіологічні шкали нестатичні, вони еволюціонують під впливом історичних подій, присутніх соціальних змін, глобалізації й тісної взаємодії з іншими культурами та пізнання їхніх традицій, звичаїв, ментального коду тощо. Вони відіграють засадничу роль у житті українства, стаючи своєрідними суспільно значущими ідеалами, настановами, орієнтирами й пріоритетами, які перемижують утворюють національно-ціннісне ядро національної самосвідомості.

Власне українські аксіологічні парадигми наразі опинилися в зоні турбулентності й присутніх змін, зумовлених актуальними позамовними зрушеннями. Так, майже два десятиліття тому С. Возняк основними цінностями українців називав національну державність, християнську віру й українську мову (Возняк, 1999: 27). Українці здавна дбайливо ставилися до духовного складника життя, шанували родину і традиції сім'ї, свободу, мир і злагоду, культурні надбання, патріотизм, незалежність, волю. Цей перелік можна продовжувати, адже недоцільно лишати поза увагою національну державність, християнську віру й українську мову, значення яких у житті українського народу завжди було сакральним. Підтвердження омовленого маємо у праці вітчизняного дослідника Г. Ситника, який визначає такі українські національні цінності: «Державний суверенітет, територіальна цілісність, демокра-

тичні основи розвитку, працелюбство, духовність, сім'ю, рівноправність народів, які населяють Україну, самовідданість під час захисту Батьківщини, соціальну справедливість, колективізм, матеріальне та духовне надбання народу України, миролюбність, толерантність, доброзичливість» (Ситник, 2004: 369).

Утрадиційним є міркування про використання вербальних корпусів для студіювання мовних / концептуальних картин світу, поведінкових стереотипів, реалій і ключових національних детермінант. Водночас існує значна кількість несловесних елементів, які оприявнюють певну лінгвокультуру та ціннісний її вимір як один із її ключових складників. Мультимодальні тексти вкрай нераціонально розглядати, відмежовуючи вербальну й іконічну частини, позаяк у сув'язі вони формують цілісний гетерогенний комплекс, покликаний передавати набагато більший масив інформації, сприяти її правильному декодуванню й інтерпретації.

Візуальні компоненти мають вагоме функційне навантаження в мультимодальних зразках, оскільки вони виконують роль атрактора, привертають увагу і сприяють органічному сприйманню цілісного вербально-візуального тексту. Візуальна частина увиразнює, обрамлює інформацію, яка передається за допомогою вербальних елементів, що доповнюють образно-лаконічну передачу соціокультурних цінностей.

В обстеженому корпусі мультимодальних зразків одним із засадничих фіксуємо МИР як цінність (рис. 1/2).



Рис. 1. Зображення марки «Діти Перемоги малюють Україну майбутнього»

Ключовим графічним елементом-виразником цієї ідеї на зразках текстів є голуб – визнаний у всьому світі символ миру, прагнення до волі, фізичної незалежності та свободності думки. Підсилює цю ідею білий колір, що транслює чистоту помыслів і благородність вчинків, чесність, негріховність і радість.

Кольорове обрамлення формує український стяг, який символізує віру в майбутнє, перемогу,

нескореність української нації, її гіперболізований патріотизм, генетично закладений потяг до вільного життя. Прапор увиразнює ідею гуртування українців, спільність їхніх помыслів і дій, спрямованих на відсіч ворога, супротив агресору, установлення довготривалого і справедливого миру в Україні.

У центрі розглядуваного зразка маленька дівчинка-українка тримає голуба і збирається відпустити його в небо, у вільний політ, що метафорично транслює ідею звільнення України від ворога і долучення до світу розвинених незалежних держав, необмежених у своїх діях, правах і міркуваннях. Оскільки голуби – соціальні птахи, які гуртуються зграями, Україна прагне того, щоб стати частиною групи, яка відзначається єдністю помыслів, спорідненістю ідеалів і координованістю дій. Політ голубів скеровано вгору, що можна інтерпретувати розвитком, вірою у світле, незатьмарене війною і не обагрене кров'ю майбутнє України в «зграї» європейських держав.

На мультимодальному зразку фіксуємо традиційний український вінок – символ слави, перемоги, святості й мирного неба. Ця краса-оберіг уособлює сонце, його життєдайну силу, захист, нескінченність життя, циклічність невідворотної смерті та відродження. Здавна вважалося, що того, хто носить вінок, захищено від усього нечистого й небожого. Дітей як символ світлого, післявоєнного прийдешнього майбутнього оберігають від насилля і лихоліть війни. У вінок уплетено ромашки, соняхи й маки. Такий вибір не випадковий, позаяк ромашка приносить не лише здоров'я, а й віщує добробут, стабільність; червоний цвіт маку увінчує силу почуттів; соняхи символізують любов до Батьківщини і шану до неї. Квіти соняха не опущені, вони звернені до сонця, що увиразнює думку не про тугу за рідною землею, а про зосередження в майбутньому на Вітчизні, спрямування думок, слів і вчинків на її відновлення, розбудову, стрімкий розвій.

Ще один символ – дорога, шлях – маркований амбівалентністю, оскільки водночас символізує розлуку з рідною домівкою, життєві випробування, складні періоди в житті, пов'язані з розлукою, тугою за рідною домівкою та виражає бажання й можливість людини почати щось нове, пізнати новий досвід, поринути в необмежений простір відкриттів, шансів, можливостей. Шлях, дорога також уособлюють монолітну сув'язь із Батьківщиною, вірність отчому краю й рідній домівці. Зображені на марці стежки прямі, не звивисті, без перешкод і обривів, вони прокладені прямо. У цьому прослідковуємо думку про нові

горизонти й можливості, які відкриваються перед Україною після війни, повернення українських захисників додому, де чекають рідні, гуртування довкруг традиційних родинних цінностей і пошанування традицій. Прийдешню атмосферу миру й добра посилюють образи дітей у танці, веселощі й безтурботні радощі.



Рис. 2. Зображення марки
«Мир – найвища цінність людства»

На запропонованому для розгляду зразку передовсім впадає в око голуб, що символізує мир. Він доповнює картину мирного життя України, поданої в образі юної дівчини. На світле й безтурботне майбутнє без війни вказують змальовані в такий спосіб узвичаєні вітчизняні сімейні цінності – уквітчана білим цвітом хата на узвишші, міцно вкорінена в українську землю (дівоче волосся) й огорнена любов'ю (жовто-блакитні серця). Знаковим є зелений паросток, який серце тримає і прикладає до щокі України-дівчини. Він символізує непокірність, незламність, зародження нового життя, віру в майбутнє, незалежність, нове добро і світ без війни.

Око – прадавній символ, який містить чимало символічних смислів: від утрадиційненого сприймання довколишнього світу до акумуляції знання, життєвої мудрості й прозріння. Заплющене око дівчини цілком можливо інтерпретувати знаком спокою та гармонії, умиротворення й перепочинку для післявоєнної України. Попереду – час змін, які потребують сил, енергії, мотивації, натхнення і невсипущої праці. Уквітчані білим цвітом заплющені очі транслюють потребу в спокої, відпочинку для відновлення внутрішнього ресурсу, вибудовування векторів подальшого руху для України.

Увінчує розглядувану поштову марку новий знак миру, що створений дизайнерами Ліндою Бос і Руною Егілсдоттір за мотивами кельтського любовного вузла, трискеліона. Традиційно давній (дагується приблизно 3200 роком до нашої ери) кельтський суцільний любовний вузол вважають символом нескінченної любові, яка може існувати поза межами фізичного тіла людини. Такий вибір, як на нас, актуалізує цінності віри, вірності

та любові, життя, смерті й відродження. Установлення миру в Україні та збереження його в усьому світі вимагає постійних зусиль: подібно тому, як лінії-руки переплітаються між собою через боротьбу, війни, спротив виформовує нескінченність єдності задля миру й захисту.

Прикметно, що на обох марках фіксуємо зображення ясного неба, на якому подано поодинокі світлі хмарки – символи повної свободи, миру, потягу до нового життя й готовності до змін. Обігрування українського стяга як частини неба – спроба транслятувати значущість України й любов до Батьківщини, демонстрація безмірності шани, поваги до рідної землі, необмеженості ступеня вияву патріотизму.

Колір належать до арсеналу невербальних засобів кодування інформації в мультимодальному тексті як потужний візуальний сигнал, маркований присутнім асоціативно-символічним потенціалом. Виформована кольорами та їхніми відтінками семіотична парадигма фіксує широкий спектр значущих для тієї чи тієї культури ідей, ключових подій, базових соціокультурних концептів, ментальних конструктів тощо. Вона зберігає й актуалізує фрагменти суспільно-історичного досвіду людства загалом і конкретної нації зокрема.

Кольорова гама, обрана для створення розглядуваних мультимодальних зразків, не лише відіграє важливу роль у процесі втілення стрижневої ідеї, а й гармонійно переплітається з вербальними компонентами та створює цілісний масив, візуалізований інформаційний згусток, наділений комунікативно-прагматичним смислом: цінність українськості у світі, патріотизму, нескореності, націєцентричності та згуртованості акумульовано в традиційних вітчизняних жовто-блакитних тонах. Превалювання світлих кольорів, білого, світло-зеленого, рожевого, актуалізує ідеї свободи, стабільного майбутнього, любові, легкості та спокою.

Симбіоз узвичаєної системи звукових і письмових знаків для трансляції смислів та візуальної мови, особливої системи, яка для передачі та збереження інформації використовує візуальні повідомлення, забезпечує актуалізацію цінності миру і свободного життя майже в кожному з обстежених мультимодальних зразків (рис. 3).

Висновки. Цінності постають сукупністю життєво необхідних матеріальних чи ідеальних сутностей, які регулюють поведінку людини, забезпечуючи її основні інтереси, базові потреби. При цьому ключові культурні домінанти вибудовують надскладні системи цінностей, якими керуються в житті представники різних національностей і



Рис. 3. Зображення марок, на яких представлено МИР як цінність

культур, зокрема й українців. Саме вони лежать в основі формування змісту життєвих цілей особистості, є орієнтиром її поведінки, визначають сенс її життя. Цінності у вигляді індивідуальних / загальних установок окреслюють суть і характер мотивації, траєкторії руху кожної людини і нації в цілому та фіксують колективний досвід. Тож, соціокультурні цінності – це поєднання ідеалів, поведінкових норм і суспільно-окреслених стандартів у помислах і вчинках, очікувань та практик, які стали утрадиційними в суспільстві й впливають на формування і трансформації життєвих орієнтирів та взаємодії людей.

Серед актуалізаторів аксіологічних шкал у площині мультимодального тексту вагоме функційне навантаження мають візуальні складники, зокрібно саме вони сприяють органічному сприй-

манню цілісного вербально-візуального тексту. Вони здатні впливати й на емоційну сферу людей. Функція візуальної частини полягає в ілюструванні, деталізації й розширенні інформаційного згустку, трансльованого засобами мови. Вербальні та невербальні засоби кодування інформації поєднуються і формують особливий мультимодальний комплекс, який актуалізує спектр соціокультурних цінностей українців, з-поміж яких вирізняємо патріотизм, шану й відданість Батьківщині, хоробрість і непохитність під час її захисту, працелюбство, духовність, родинні традиції, соціальну справедливість, миролюбність тощо. У проаналізованому корпусі мультимодальних текстів – марок про російсько-українську війну – актуалізаторами соціокультурних цінностей є символи, знаки, оптичні невербальні засоби, колір.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. Київ : Вища школа, 1985. 360 с.
2. Возняк С. М. Духовні цінності українського народу. Київ: Плай, 1999. 293 с.
3. Долинська Л. В. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2008. 124 с.
4. Краснобаєва-Чорна Ж. Кваліфікація цінності в лінгвістиці. *Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego*. 2019, №1. С. 453-462.
5. Лещенко Т. Ціннісний компонент навчального мультимодального тексту: національні цінності. *Людознавчі студії*. 2023, № 16 (48). С. 135-142.
6. Новікова Т.Л. До проблеми формування соціокультурних цінностей майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2011, № 4. С. 123-126.
7. Осіпцов А. В. Сутність загальнолюдських цінностей у філософсько-соціологічних дослідженнях. *Духовність методологія, теорія і практика*. 2014, Вип. 1. С. 130-140.
8. Ситник Г. Національні цінності як основа прогресивного розвитку особистості, суспільства, держави. *Вісник Національної академії державного управління*. 2004, № 2. С. 369 – 374.
9. Шайгородський Ю. Суспільна мораль як система цінностей. *Правові засади захисту особистісних цінностей та суспільної моралі: збірник нормативних актів України*. 2007. С. 5-20.

REFERENCES

1. Hanych D. I., Oliynyk I. S. (1985) Slovyk lnhvistychnykh terminiv. [Dictionary of linguistic terms]. Kyiv: Vyshcha shkola, 1985. 360 s. [in Ukrainian].
2. Vozniak S. M. Dukhovni tsinnosti ukrainskoho narodu. [Spiritual values of the Ukrainian people]. Kyiv: Plai, 1999. 293 s. [in Ukrainian].
3. Dolynska L. V. Psykholohiia tsinnisnykh oriantatsii maibutnoho vchytelia. [Psychology of value orientations of the future teacher]. Kamianets-Podilskyi : FOP Sysyn O. V., 2008. 124 s. [in Ukrainian].
4. Krasnobaieva-Chorna Zh. (2019) Kvalifikatsiia tsinnosti v lnhvistytsi. [Qualification of value in linguistics] Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego – Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego 2019, №1. S. 453-462. [in Ukrainian].

5. Leshchenko T. (2023) Tsinnisnyi komponent navchalnoho multymodalnoho tekstu: natsionalni tsinnosti. [Value component of educational multimodal text: national values] *Liudynoznavchi studii – Humanities studies*. 2023, 16 (48). 135–142.1. [in Ukrainian].
6. Novikova T.L. (2011) Do problemy formuvannia sotsiokulturnykh tsinnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykh u protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin. [On the problem of forming sociocultural values of future border guards officers in the process of studying humanitarian disciplines] *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina»* - Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University «Ukraine», 2011, 4.123–126. [in Ukrainian].
7. Osipsov A. V. (2014) Sutnist zahalniudskykh tsinnosti u filosofsko-sotsiologichnykh doslidzhenniakh. [The essence of universal human values in philosophical and sociological research] *Dukhovnist metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality methodology, theory and practice*, 2014, 1. 130–140. [in Ukrainian].
8. Sytnyk H. (2004) Natsionalni tsinnosti yak osnova prohresyvnoho rozvytku osobystosti, suspilstva, derzhavy. [National values as the basis of progressive development of the individual, society, and state] *Visnyk Natsionalnoi akademii derzhavnoho upravlinnia – Bulletin of the National Academy of Public Administration*, 2004, 2. 369 – 374. [in Ukrainian].
9. Shaihorodskiy Yu. (2007). Suspilna moral yak systema tsinnosti. [Public morality as a system of values]. *Pravovi zasady zakhystu osobystisnykh tsinnosti ta suspilnoi morali: zbirnyk normatyvnykh aktiv Ukrainy – Legal principles of protection of personal values and public morality: collection of normative acts of Ukraine*, 2007. 5–20. [in Ukrainian].

Наталія КОМЛИК,

orcid.org/0000-0002-1004-5603

доктор філософії,

старший викладач кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(м. Полтава, Україна) nataly-off@i.ua

Світлана ГАЛАУР,

orcid.org/0000-0002-9333-3052

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) svitlana.galaur@gmail.com

СИНТАКСИЧНІ МОДЕЛІ АНГЛІЙСЬКИХ БІНОМІВ

Стаття присвячена комплексному дослідженню синтаксичних моделей англійських біномів, що є важливими лексико-семантичними одиницями різних дискурсів. Структурно вони виформовані здебільшого з двох компонентів, між якими функціонує специфічний координаційний зв'язок. Визначено та проаналізовано основні типи таких конструкцій крізь призму частиномовної належності їхніх конститuentів, зокрема іменникові, прикметникові, дієслівні, прислівникові, числівникові, займенникові та прийменникові. Кожен вид біномів схарактеризовано з огляду на їхню синтаксичну організацію, структурні особливості та специфічні умови генерування. Виокремлено диференційні ознаки синтаксичних параметрів біномів, а саме: 1) фіксованість порядку компонентів; 2) природу сполучників, які вможливають реалізацію координаційного зв'язку між конститuentами; 3) граматична рівноправність елементів; 4) семантична симетрія з поодинокими виявами асиметрії. Окрема увага звернена на фактори, які визначають порядок компонентів у біномах, зокрема фонетичні (евфонічні, ритмічні вимоги), морфологічні (довжина компонентів, граматичні форми), семантичні (причинно-наслідкові зв'язки, градація значень) та прагматичні (особливості акцентування, емоційна насиченість складників) аспекти. Визначено важливість позамовного контексту, який значно впливає на стабільність і варіативність біномних конструкцій у різних соціокультурних ситуаціях. У межах статті також розглянуто мовні тенденції, пов'язані з еволюцією біномів, зокрема з урахуванням граматикалізації, розвитку мовної економії і змін у функціонуванні цих одиниць у сучасній англійській мові. Звернено увагу на специфічні семантичні зрушення, що виникають в результаті різноманітних трансформацій таких конструкцій. У роботі детально розкрито той факт, що деякі біноми, зокрема ті, які тяжіють до ідіоматичних фраз, можуть набувати значення, відмінного від простого поєднання значень складників. Проаналізовано також варіативність синтаксичних конструкцій, яка почасти детермінована індивідуальним вибором мовця, жанровими та прагматичними контекстами. Окремо виділено приклади структур, які пережили процес граматикалізації, а також виникли на основі культурних і мовних зрушень. Увиражено й функційну динаміку біномних конструкцій у різних типах дискурсу, що дозволяє окреслити їхню роль у формуванні структурної цілісності та прагматичної виразності тексту. Проаналізовано взаємодію синтаксичних моделей із жанровими особливостями мовлення, зокрема у публіцистичних, наукових та розмовних типах.

Ключові слова: біном, синтаксична модель, координація, сполучники, дискурс, частиномовна належність, симетрія / асиметрія.

Nataliia KOMLYK,

orcid.org/0000-0002-1004-5603

PhD in Philology,

Senior Lecturer at the Department of General Linguistics and Foreign Languages

National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»

(Poltava, Ukraine) nataly-off@i.ua

Svitlana HALAUR,

orcid.org/0000-0002-9333-3052

PhD in Philology,

Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages

National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»

(Poltava, Ukraine) svitlana.galaur@gmail.com

SYNTACTIC PATTERNS OF ENGLISH BINOMIALS

The article presents a comprehensive study of the syntactic patterns of English binomials, which function as significant lexico-semantic units across various types of discourse. Structurally, binomials typically consist of two constituents linked by a specific coordination connection. The paper identifies and analyzes the principal types of such constructions through the lens of the part-of-speech affiliation of their constituents, including noun, adjective, verb, adverb, numeral, pronoun, and prepositional binomials. Each type is characterized with regard to its syntactic organization, structural features, and generative conditions. The study highlights differential syntactic parameters of binomials, such as: 1) fixed word order of constituents; 2) nature of the connectors enabling coordination; 3) grammatical equivalence of elements; 4) semantic symmetry with occasional asymmetry. Special attention is paid to the factors influencing the order of components, namely phonetic (euphony, rhythm), morphological (length, grammatical forms), semantic (causal relations, gradation), and pragmatic (emphasis, emotional charge) aspects. The extralinguistic context is emphasized as a crucial element affecting the stability and variability of binomial constructions across sociocultural settings. The article also addresses language tendencies related to the evolution of binomials in light of linguistic economy, grammaticalization, and shifting patterns of use in contemporary English. Particular attention is given to semantic shifts resulting from transformations of such constructions. The study reveals that certain binomials, especially those tending toward idiomaticity, may acquire meanings that deviate from the mere sum of their parts. The analysis also covers the syntactic variability of binomials, which is often determined by the speaker's individual choices, as well as by genre and pragmatic context. Specific attention is devoted to examples of structures that have undergone grammaticalization or emerged due to cultural and linguistic change. The research foregrounds the functional dynamics of binomials in different types of discourse, outlining their role in ensuring textual cohesion and pragmatic expressiveness. The interplay between syntactic models and genre-specific features in journalistic, scientific, and conversational domains is examined.

Key words: binomial, syntactic pattern, coordination, connectors, discourse, part-of-speech affiliation, symmetry/asymmetry.

Постановка проблеми. У сучасній англійській мові біноміальні конструкції (біноми) займають особливе місце серед стійких синтаксичних одиниць, утворених поєднанням двох рівноправних компонентів за допомогою сполучників сурядності. Біном функціонує як цілісна одиниця мовлення з високим ступенем ідіоматичності, семантичної конденсації та ритміко-мелодійної завершеності. У науковому дискурсі біноми страфіковані як елементи периферійної фразеології, з притаманною для них регулярністю й фіксованістю позицій компонентів. Попри помітне функційне навантаження й частотність вживання, багато аспектів синтаксичної організації зазначених одиниць залишаються недостатньо висвітленими в сучасних лінгвістичних студіях, що зумовлює потребу в поглибленому аналізі біномів крізь призму синтаксичного і прагмасемантичного підходів.

Аналіз досліджень англійських біномів дає можливість констатувати той факт, що ці мовні конструкції є предметом численних наукових розвідок, які охоплюють як синтаксичні, так і когнітивні аспекти їхнього вивчення. В останні роки дослідники зосередили свою увагу на детальному студіюванні біномів, вияслюючи як їхні граматичні та семантичні параметри, так і особливості функціонування у текстах різних дискурсів.

Дж. Чен та Н. Фанг у своєму дослідженні звертаються до питання сприйняття англійських біномів китайськими студентами EFL, акцентуючи на важливості лексикалізації та міжмовної відповідності. Їхні результати свідчать, що біноми, які мають відповідники в рідній мові студентів, сприймаються швидше і точніше, ніж ті, що не мають таких аналогів (Чен, Фанг, 2024). Інші дослідники, зокрема К. Ван Кевірінг, О. Бенсон і Дж. Кляйнберг, використовують веб-дані для

вивчення порядку слів у біномах. Вони пропонують нову модель, яка базується на аналізі великих корпусів текстів, що вможливує більш точне прогнозування порядку слів у цих конструкціях (Ван Кевірінг, Бенсон, Кляйнберг, 2020). Також актуальним є питання використання біномів у навчальному процесі. Абдулла М. Алотайбі та Мей А. Алотайбі у своєму дослідженні з'ясували, що рівень володіння мовою значно впливає на сприйняття та правильне вживання біномів, й наголошують на важливості інтеграції біномів у навчальні програми для покращення мовної компетенції (М. Алотайбі, А. Алотайбі, 2015).

В українському мовознавстві біноміальні фрази також є предметом фундаментальних наукових досліджень, зокрема в межах фразеологічних, синтаксичних і міжкультурно-комунікативних студій. Так, у праці «Depiction of Pragmatic Aspect of Binomials Functioning in the English Language Ukrainian Translation» Т. Бондаренко і К. Мітрошина аналізують функціонування біномів в англійській мові та їх переклад українською. Науковці вказують на важливість врахування прагматичних функцій біномів у процесі їхнього перекладу (Бондаренко, Мітошина, 2018). Л. Черноватий у статті «The Peculiarities of Ukrainian Translation of Language Education Terminology Word Combinations» акцентує увагу на необхідності врахування семантичних та прагматичних аспектів у перекладі сталих виразів, зокрема і біноміальних конструкцій, для збереження їхнього первинного значення та функційного навантаження (Черноватий, 2019).

Однак, попри зростаючу увагу до біноміальних конструкцій у вітчизняному та зарубіжному мовознавстві, синтаксичні параметри їхньої структурної організації залишаються недостатньо систематизованими, що зумовлює потребу у поглибленому аналізі моделей їх функціонування в сучасному англійському дискурсі.

Мета статті – виявлення та систематизація синтаксичних моделей біноміальних конструкцій в англійській мові на основі їх структурно-семантичних характеристик, з урахуванням лінгвокультурних чинників, що впливають на їхнє використання в різних дискурсах.

Виклад основного матеріалу. «Англо-український словник парних словосполучень» за редакцією Л. Медведєвої потрактовує парні словосполучення як «лінійну послідовність двох мовних одиниць певних граматико-лексичних класів слів, які характеризуються рівнопорядковим статусом» (Медведєва, 1994: 6). До того ж, як зауважує І. Онищенко, це «знаки вторинної номінації, де образ словосполучення, його первинна мотивація пере-

носиться на певну ситуацію» (Онищенко, 2015: 99). Розглядані конструкції є поширеними в різних корпусах й виконують важливі прагматичні функції в мовленні. Погоджуємося із думкою Дж. Кім і П. Селлз про те, що ці лексеми варто розглядати як окремий тип номінальних фраз, які характеризуються специфічними синтаксичними й семантичними параметрами. Науковці зауважують, що такі конструкції часто мають структуру, яка не відповідає традиційним синтаксичним правилам, але є зрозумілими завдяки контексту вживання: «Англійські біноміальні іменникові фрази викликають емпіричний і теоретичний інтерес завдяки своїм складним синтаксичним і семантичним властивостям» (Кім, Селлз, 2015: 41).

Синтаксична організація біноміальних фраз є ключовим аспектом їхнього функціонування в мовленні, позаяк дозволяє зрозуміти механізми інтеграції двох лексичних елементів у стійку синтаксичну одиницю. Біноми, що складаються з двох компонентів, з'єднаних сполучниками, зазвичай мають обмежену кількість варіантів синтаксичного оформлення, що зумовлено граматичною регулярністю та фіксованістю їхньої структури. Однією з домінуючих ознак синтаксичної організації біномів є фіксований порядок компонентів. У багатьох мовах, зокрема в англійській, спостерігаємо стабільну послідовність елементів у біноміальних конструкціях лінійної моделі. Наприклад, *bread and butter, salt and pepper, black and white* демонструють саме таку фіксовану структуру, яка сприймається як семантична єдність. Як зазначають С. Бенор та Б. Леві, порушення усталеного порядку компонентів у таких виразах призводить до втрати ідіоматичності конструкції. Це пояснюється як когнітивними чинниками (зокрема, ефектом першості), так і фонетичними та соціокультурними факторами, що впливають на формування шаблонів у мовленні (Бенор, Леві, 2006). На цю особливість звертають увагу й Дж. Кім та П. Селлз, зауважуючи, що синтаксичний порядок у бінарних виразах відіграє вирішальну роль для збереження цілісності їхнього семантичного значення, оскільки зміна порядку елементів може призвести до зміщення семантики або навіть викликати двозначність (Кім, Селлз, 2015).

Іншим важливим параметром синтаксичної організації біномів є тип сполучника, що поєднує два компоненти. В англійській мові це можуть бути сполучники *and, or, but*, які допомагають виразити різні типи міжкомпонентного зв'язку. Сполучник *and* є найбільш розповсюдженим в біноміальних конструкціях, однак, як зауважують Дж. Чен та Н. Фанг, інколи, особливо у фор-

мальному дискурсі, використання *or* замість *and* може змінювати значення виразу, вказуючи на альтернативність: «Вибір сполучника в біномах суттєво впливає на інтерпретацію виразу, особливо у випадках, коли мають на увазі альтернативні значення або варіанти вибору» (Чен, Фанг, 2024: 234). Завдяки розглядалим сполучникам у межах біноміальних структур зреалізовує свій вияв координація як один із особливих типів синтаксичного зв'язку, завдяки якому правобічний і лівобічний компоненти біному є рівноправними й взаємодетермінованими. Однак варто зауважити, що координаційний зв'язок в межах англійських біномів набуває особливих функцій, а саме: 1) уможливорює максимальну симетрію (як правило, обидва елементи біноміальної конструкції належать до однієї частини мови й виконують ідентичну синтаксичну функцію); 2) виформовує між компонентами відношення своєрідної синергії, контрасту або доповнення; 3) забезпечує фонетичну узгодженість, за якої компонентний склад біному часто підпорядковано ритмічній організації мовлення.

Координація детермінує не лише граматичну рівноправність конститuentів, а й семантичну симетрію, оскільки обидва елементи тяжіють до репрезентації споріднених або комплементарних понять: *bread and butter, salt and pepper, law and order, truth and justice*. Подеколи спостерігаємо й вияв семантичної асиметрії, за якої один компонент виступає ядром, а інший виконує модифікуючу або уточнювальну функцію. Наприклад, у виразах *a matter of principle, a point of view, a piece of advice*, перший іменник репрезентує загальну категорію, а другий – її специфікатора. Окрім цього, деякі біноміальні конструкції утворюють семантично цілісні, але ідіоматично забарвлені єдності, у яких значення не завжди можна вивести зі значення окремих компонентів. Вирази *spick and span, kith and kin, cloak and dagger* втрачають прозорість і часто ґрунтуються на культурних або історичних асоціаціях. Як наголошує Р. Джекендоф, подібні біноми функціують переважно як цілісні лексичні одиниці, аніж як прості поєднання слів (Джекендоф, 2008).

Синтаксичні моделі репрезентують структурну організацію біномів, в яких порядок елементів і типи зв'язків між ними детермінують специфіку їхнього функціонування в мові. За частиномовною належністю конститuentів ці моделі можна ранжувати на:

1. Субстантивні (*N + N*): *life and limb, peace and quiet, rights and responsibilities, trial and error, change and decay, coffee and doughnuts*.

Ця синтаксична модель є найпродуктивнішою й вирізняється максимальним виявом компонентної симетрії. Такі біноми здебільшого виконують функцію підмета або додатка, зрідка обставини: *Law and order is fundamental to civil society* (підмет); *She values peace and quiet above all else* (додаток); *He succeeded through trial and error* (обставина), що свідчить про високий ступінь лексикалізації, а тому в таких біномах неприпустимою є перестановка компонентів. З огляду на семантичні відношення, які найчастіше мають вияв у субстантивних біномах, можна виокремити поєднання: а) співвідносних понять однієї сфери (*knife and fork, lock and key*); 2) узагальнено-конкретизувальні (*life and limb, house and home, fire and flame*); 3) інституціалізовані соціально-правові дихотомії (*husband and wife, rights and responsibilities*); 4) опозитивні (*pros and cons, black and white, give and take, victory and defeat*).

У багатьох іменникових біномах спостережено алфавітну або фонетичну зумовленість порядку: *bread and butter, rock and roll, cloak and dagger*. Інколи порядок детерміновано частотністю, розміром або навіть принципом історичної усталеності. Вибір послідовності іноді обумовлений психолінгвістичними чинниками: фонетично простіші або частотніші слова, як правило, передують.

Роль таких біномів у мові виходить далеко за межі синтаксису, оскільки вони беруть активну участь у формуванні лексичних шаблонів, когнітивних фреймів.

2. Ад'єктивні (*Adj + Adj*): *safe and sound, pure and simple, bright and early, high and mighty, short and sweet, rough and ready, left and right, meek and mild*.

Такі моделі часто згенеровано двома якісними або відносними прикметниками, поєднаних сполучником *and*. Однією з ключових ознак прикметникових біномів є незмінність їхнього внутрішнього порядку: зміна послідовності елементів часто звучить неприродно або змінює інтонаційний акцент. Так, конструкція *safe and sound* має значно вищу частотність та усталеність, ніж гіпотетична *sound and safe*, яка, хоч і граматично допустима, втрачає ідіоматичну властивість. С. Молінн зауважує, що перевага одного порядку над іншим базується на низці когнітивних і фонетичних чинників – від частотності вживання до принципу «short-before-long» (Молінн, 2012).

У межах речення прикметникові біноми можуть з'являтися в таких позиціях: 1) постпредикативних: *He arrived safe and sound*; 2) пресубстантивних: *a short and sweet message*; 3) після дієслів зв'язок: *The plan seems pure and simple*. Як правило, обидва прикметники мають однаковий

синтаксичний статус. Тим не менш, інколи можна спостерігати семантичну асиметрію, коли один із прикметників виконує функцію зміцнення чи увиразнення значення іншого, як у *hot and bothered*, де *hot* увиразнює *bothered*.

У прикметникових біномах важливу роль також відіграє фонетичний рівень: алітерація (*bright and breezy, high and humble*) або рима (*neat and sweet*) посилюють зв'язок між елементами, сприяючи емоційній забарвленості конструкції, а також легшому запам'ятовуванню. Спостережено, що ідіоматичне значення прикметникових біномів не завжди доступне для прямої інтерпретації. Наприклад, *high and mighty* означає зверхню, пихату людину, або *black and blue* – сильно побитий. Саме через ці ритміко-мелодійні властивості прикметникові біноми часто вживаються в рекламних, публіцистичних та художніх текстах.

3. Вербативні (*Verb + Verb*): *stop and stare, crash and burn, shop and compare, meet and greet, wait and see, search and rescue, live and learn*.

Дієслівні біноми – це поєднання двох дієслів, здебільшого в однаковій граматичній формі, зазвичай за допомогою сурядного сполучника *and*. Такі конструкції функціонують як цілісні предикативні одиниці, що репрезентують узгоджені, доповнювальні або контрастні дії, часто в межах одного семантичного поля. У межах цієї моделі можна виокремити конструкції з рівноправними дієсловами, які позначають послідовність або суміжність дій (*wait and see, search and rescue*), а також такі, де один компонент виконує роль інтенсифікатора або маркувальника супровідної дії (*eat and run, live and learn*).

Для англійської мови характерна висока частотність дієслівних біномів у розмовному, публіцистичному й офіційно-діловому стилях. Частина таких конструкцій набула статусу фразеологізмів або навіть термінів у специфічних контекстах (юридичному, військовому, медійному).

4. Адвербіальні (*Adv + Adv*): *out and about, by and large, high and low, through and through, right or wrong, more or less*.

Прислівникові біноми реалізують адвербіальну функцію в реченні й виконують роль обставин способу дії, ступеня й міри або часу. На відміну від інших частиномовних типів, прислівникові біноми мають підвищену динамічність вживання в розмовному, публіцистичному та художньому стилях, де вони нерідко підкреслюють інтенсивність або послідовність дій.

Структурно біноми розгляданої моделі формуються на основі координації двох прислівників, найчастіше за допомогою сполучника *and*,

рідше – *or* або *but*. Обидва компоненти можуть бути однокореневими (*again and again, little by little*) або фонетично / морфологічно спорідненими (*far and wide, back and forth*), що посилює ритміко-мелодійну цілісність виразу. Доволі часто друга частина бінома створює своєрідний паралелізм або градацію до першої. Наприклад: *sooner or later, now and then*. Натрапляємо й на зразки ритмічного дублювання елементів з лексичною варіативністю, що сприяє кращому запам'ятовуванню фраз: *again and again, on and off, round and round*. У таких конструкціях іноді спостережено ефект риторичної емфазі, який підсилює експресивне навантаження мовлення.

5. Нумеральні (*Num + Num*): *dozens and dozens, one by one, four and twenty, hundreds and thousands, a thousand and one*.

Числівникові біноми найчастіше беруть участь у вираженні градації, гіперболи, приблизності або сталих метричних формул. Їхня особливість полягає в тому, що числівникові компоненти в поєднанні з координаційними сполучниками (*and, or, іноді by*) не просто перераховують предмети чи явища, а створюють цілісні семантико-синтаксичні одиниці з прагматичним або ідіоматичним навантаженням.

На відміну від біномів інших частин мови, числівникові нерідко функціонують як інтенсифікатори або риторичні маркери. Наприклад, *hundreds and thousands, a thousand and one* не передають точну кількість, а вказують на її значну чи умовно перебільшену величину. Водночас біноми *one or two, two or three* сигналізують наближену оцінку кількості, створюючи ефект невизначеності. Ще однією відмінною рисою нумеральних біномів є їхня здатність утворювати парадоксальні або стилістично марковані конструкції (*at sixes and sevens*), де числівники втрачають свою первинну лексичну автономність, а фраза набуває переносного значення.

6. Пронімінативні (*Pron + Pron*): *one and the same, one and the same, this and that, me and you, you and I, you and yours*.

Ці конструкції утворені за допомогою координації особових, вказівних, означальних займенників і репрезентують переважно суб'єктно-об'єктні відношення, рідше – модифікувальні чи ідентифікувальні.

У біномах *you and I, he and she, me and you, each and every* спостережено суворе дотримання порядку, який зумовлений прагматичними, соціальними й етикетними чинниками. Порухення цієї ієрархії часто марковане як стилістично невмотивоване або навіть грубе, особливо у випадку

порушення ввічливої інверсії (*I and you* замість *you and I*). Біноми на зразок *each and every, any and all*, які виконують функцію інтенсивної модифікації і підсилюють категоричність висловлення: *Each and every participant must register individually; Any and all complaints must be submitted in writing.*

Окрему специфічну модель формують прийменникові біноми, у якій щонайменше один компонент містить прийменник, а вся конструкція набуває фразеологізованого характеру. У межах цієї моделі (*Prep + Prep*) можна спостерігати поєднання прийменникових конститuentів, що функціують як єдине смислове ціле, зазвичай зі значеннями протяжності (*from top to bottom*), тривалості (*from dusk till dawn*), повторюваності (*from time to time*), циклічності або руху (*in and out, back and forth*), надлишковості (*over and above*), чи оцінного узагальнення (*by and large*). Функційно прийменникові біноми можуть виконувати роль прислівникових модифікаторів (*He wandered in and out of shops all afternoon*), виразників кількісної або просторової повноти (*from head to toe*) або маркерів логічного чи стилістичного підсилення (*over and above what was expected*).

Проведений аналіз підтверджує, що порядок компонентів у біноміальних структурах англійської мови детермінований низкою інтра- та екстралінгвальних чинників, до яких належать фонетичні, когнітивні, синтаксичні й соціокультурні

аспекти. Одним із основних є фонетична оптимальність, яка забезпечує зручність вимови та ритмічну симетрію вислову (*bread and butter*). Не менш важливим є логіко-семантичний принцип організації біномів, за якого порядок конститuentів часто репрезентує причинно-наслідкові або хронологічні зв'язки між ними (*cause and effect*). Частота використання також значною мірою впливає на порядок компонентів: найбільш частотні слова здебільшого займають першу позицію в біномі, що зумовлено прагненням до економії мовних ресурсів та легкості у сприйнятті (*husband and wife*). Значний вплив мають і соціокультурні фактори, які визначають порядок компонентів у біномах крізь призму культурних, етикетних або гендерних норм. Яскравим прикладом є біном *ladies and gentlemen*, де порядок елементів відображає соціальну ієрархію та традиційні уявлення про роль жінок і чоловіків у суспільстві.

Висновки. Синтаксичні моделі біномів у сучасній англійській мові репрезентують не лише сталі структурні поєднання, а й відображають глибинні закономірності мовної системи, зокрема принципи координації, ієрархії та категоріальної узгодженості. Урахування морфолого-синтаксичних характеристик дозволяє точніше окреслити межі продуктивних моделей та виявити тенденції до фіксації порядку елементів, що зумовлені як граматичними, так і когнітивно-дискурсивними чинниками.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Медведєва Л. М. Англо-український словник парних словосполучень (English-Ukrainian Dictionary of Binomial Expressions) / за ред. О. Є. Семенця. Київ : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1994. 253 с.
2. Онищенко І. Англійські парні словосполучення (біноми): класифікація за семантичною ознакою. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія : Філологічні науки. Мовознавство*. 2015. № 3. С. 98–102.
3. Alotaibi, A. M., Alotaibi, M. A. The Acquisition of Binomials by Kuwaiti EFL Learners. *International Journal of English Linguistics*. 2015. № 5(3). Pp. 63–71.
4. Benor S. B., Levy R. The chicken or the egg? A probabilistic analysis of English binomials. *Language*. 2006. № 82(2). Pp. 233–278.
5. Bondarenko T. B., Mitroshina K. M. Depiction of Pragmatic Aspect of Binomials Functioning in the English Language Ukrainian Translation. *Advanced Linguistics*. 2018. № 1(1), Pp. 21–25.
6. Chen, J., Fang, L. Chinese EFL learners' processing of English binomials: the role of interlexical and intralexical factors. *Frontiers in Psychology*. 2024. № 15. Pp. 1–14.
7. Chernovaty L. M. The Peculiarities of Ukrainian Translation of Language Education Terminology Word Combinations. *Anglistics and Americanistics*. 2019. № 16. Pp. 130–137.
8. Clasmeier Ch., Hennecke I. The realization of binominal concepts in French and Polish – relational adjective constructions and beyond. *Zeitschrift für Slavistik*. 2024. Vol. 69, no. 3. Pp. 575–603.
9. Jackendoff R. Construction after construction and its theoretical challenges. *Language*. 2008. No. 84 (1). Pp. 8–28.
10. Kim J. B., Sells P. English binominal NPs: A construction-based perspective. *Journal of Linguistics*. 2015. No. 51(1). Pp. 41–73.
11. Mollin S. Revisiting binomial order in English: ordering constraints and reversibility. *English Language and Linguistics*. 2012. No. 16 (1). Pp. 81–103.
12. Van Koeveering K., Benson, A. R., Kleinberg, J. Frozen binomials on the web: Word ordering and language conventions in online text. *The Web Conference 2020 : Proceedings of The World Web Conference WWW 2020*, Taipei (Taiwan), April 20–24. 2020. Pp. 606–616.

REFERENCES

1. Medvedieva, L. M. (1994) *Anhlo-ukrainskyi slovnyk parnykh slovospoluchen* [English-Ukrainian Dictionary of Binomial Expressions] / edited by O. E. Semenets. Kyiv: Ukrainska encyclopaedia named after M. P. Bazhan. 253 p. [in Ukrainian].
2. Onyshchenko I. (2015) *Anhliiski parni slovospoluchennia (binomy): klasyfikatsiia za semantychnoi oznako* [English Binomial Expressions: Classification Based on Semantic Feature]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Serii: Filologichni nauky. Movoznavstvo – Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka Eastern European National University. Series: Philological Sciences. Linguistics*. No. 3. 98–102. [in Ukrainian].
3. Alotaibi, A. M., Alotaibi, M. A. (2015) The Acquisition of Binomials by Kuwaiti EFL Learners. *International Journal of English Linguistics*. No. 5(3). 63–71.
4. Benor S. B., Levy R. (2006) The chicken or the egg? A probabilistic analysis of English binomials. *Language*. No. 82(2). 233–278.
5. Bondarenko T. B., Mitroshina K. M. (2018) Depiction of Pragmatic Aspect of Binomials Functioning in the English Language Ukrainian Translation. *Advanced Linguistics*. No. 1(1). 21–25.
6. Chen, J., Fang, L. (2024) Chinese EFL learners' processing of English binomials: the role of interlexical and intralexical factors. *Frontiers in Psychology*. No. 15. 1–14.
7. Chernovaty L. M. (2019) The Peculiarities of Ukrainian Translation of Language Education Terminology Word Combinations. *Anglistics and Americanistics*. No. 16. 130–137.
8. Clasmeier Ch., Hennecke I. (2024) The realization of binominal concepts in French and Polish – relational adjective constructions and beyond. *Zeitschrift für Slawistik – Slavic Studies Journal*. Vol. 69, no. 3. 575–603.
9. Jackendoff R. (2008) Construction after construction and its theoretical challenges. *Language*. No. 84 (1). 8–28.
10. Kim J. B., Sells P. (2015) English binominal NPs: A construction-based perspective. *Journal of Linguistics*. No. 51(1). 41–73.
11. Mollin S. (2012) Revisiting binomial order in English: ordering constraints and reversibility. *English Language and Linguistics*. No. 16 (1). 81–103.
12. Van Koevring K., Benson, A. R., Kleinberg, J. (2020) Frozen binomials on the web: Word ordering and language conventions in online text. *The Web Conference 2020: Proceedings of The World Web Conference WWW 2020, Taipei (Taiwan)*. 606–616.

UDC 821.111-1(091).09H. Mort + 81'42
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-4-6>

Tetiana KOROL,

orcid.org/0000-0002-7240-6056

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) tetianakoroluimp@gmail.com*

Yulia SYROTA,

orcid.org/0000-0002-4259-0390

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) yulia_syrota@yahoo.com*

Lyudmila CHEREDNYK,

orcid.org/0000-0001-9589-8041

*PhD (Philology), Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Ukrainian Studies, Culture and Document Studies
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) ludmila.cherednik@gmail.com*

EXPLORING FIGURATIVE LANGUAGE OF H. MORT'S POETIC WORLD

The given article represents an attempt to examine specific features of individual writing style of a contemporary British poetess Helen Mort, based on the analysis of the figurative language used in her poem "Push the Button, Hear the Sound" (2020) as the embodiment of her creative activity. H. Mort belongs to a new cohort of British poets, whose poetry combines intimate emotions and individual experiences with deep and sophisticated philosophy. It creates a dynamic sketch of routine and extraordinary images emerging in the author's and evolving in the recipients' thoughts. Consequently, her figurative language appears to be a fruitful and promising research subject in modern linguistics from the viewpoint of both qualitative and quantitative analyses. However, it has never been studied from such a perspective. Therefore, the aim of this article is to identify, categorize, and define the dominant and recurrent stylistic devices used by H. Mort in her poem "Push the Button, Hear the Sound" (2020).

According to the received results, the blank poem under consideration is based on the spiral structure generated by consistent use of parallelisms and repetitions with contrast addressing natural and imaginary sounds switching between imperative (Listen to...) and interrogative sentences (Can you hear...) broken by short notes of sketch nature.

The use of short elliptic sentences provides unforgettable visual sketch effect. The poem directly involves floristic items, different bird species, insectis, and mammals proving the important role of fauna and flora in H. Mort's figurative language. They are actively combined with daily routine objects.

The poem's figurative language is saturated with original metaphors (7 cases, 26%), quite standard epithets (6 patterns, 22%), unexpected personifications (4 instances, 15%), and supporting them similes (3 cases, 11%). These stylistic devices are reinforced by sporadic understatements and hyperboles (2 patterns and 8% each), and single instances of a metonymy, pun, and contrast (4% each). The poem figurative language reflects typical features of H. Mort's individual writing style.

Key words: contemporary British poetry, figurative language, stylistic devices, image, Helen Mort.

Тетяна КОРОЛЬ,

orcid.org/0000-0002-7240-6056

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) *tetianakoroluiimp@gmail.com*

Юлія СИРОТА,

orcid.org/0000-0002-4259-0390

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) *yulia_syrota@yahoo.com*

Людмила ЧЕРЕДНИК,

orcid.org/0000-0001-9589-8041

кандидатка філологічних наук, доцентка,

доцентка кафедри українознавства, культури та документознавства
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) *ludmila.cherednik@gmail.com*

ДОСЛІДЖЕННЯ ОБРАЗНОЇ МОВИ ПОЕТИЧНОГО СВІТУ Г. МОРТ

Ця публікація є спробою дослідити специфічні особливості індивідуального письменницького стилю сучасної британської поетеси Гелен Морт шляхом аналізу образної мови, що використовується в її вірші *“Push the Button, Hear the Sound”* («Натисни кнопку, почуй цей звук») (2020) як втілення її творчості. Г. Морт належить до нової когорти британських поетів, чия поезія поєднує інтимні емоції й індивідуальні враження з глибокою й витонченою філософією. Вона створює динамічні замальовки буденних та екстраординарних образів, що народжуються у світі автора й розвиваються індивідуальними траєкторіями в думках читачької аудиторії. Як наслідок, її образна мова видається перспективним та продуктивним предметом філологічного дослідження крізь призму кількісного та якісного аналізу. Однак, ще досі не вивчалася в такому аспекті. Отже, метою цієї розвідки є ідентифікувати, класифікувати та з'ясувати домінуючі й рекурентні стилістичні прийоми, якими послуговується Г. Морт у своєму вірші *“Push the Button, Hear the Sound”* («Натисни кнопку, почуй цей звук») (2020).

Згідно з отриманими результатами, аналізований білий вірш має спіральну структуру, утворену послідовним використанням паралельних конструкцій і повторень із зіставленням, що покликані відтворити справжні природні та уявні звук шляхом переключення зі спонукальних речень (*Listen to... / Послухай ...*) на запитальні (*Can you hear... / Чуєш...*), які перериваються короткими зауваженнями типу замальовок.

Використання коротких еліптичних речень створює незабутній візуальний ефект справжнього етюд. Звернення до флористичних мотивів, вживання назв різних видів птахів, комах і ссавців доводять важливу роль фауни й флори в образній поетичній мові Г. Морт. Художній ефект досягається шляхом їх поєднання з повсякденними рутинними об'єктами.

Образна мова вірша насичена оригінальними авторськими метафорами (7 випадків, 26%), доволі традиційними епітетами (5 зразків, 22%), неочікуваними персоніфікаціями (4 приклади, 15%) та художніми порівняннями (3 випадки, 11%). Спорадичне застосування літот і гіпербол (2 зразки й 8% кожен) та поодинокі випадки метонімії, каламбуру й протиставлення (4% кожен відповідно) підсилює вищеперелічені стилістичні прийоми. У вірші чітко простежуються типові риси індивідуального письменницького стилю Г. Морт.

Ключові слова: сучасна британська поезія, образна мова, стилістичні прийоми, образ, Гелен Морт.

Introduction. Compared to other genres of literary writing, poetry has at its disposal a wide range of specific phonetic stylistic devices, such as rhyme, rhythm, enjambment, alliteration, assonance and much more to provide a smooth flow of the harmonious melodic narration. Furthermore, it involves a plentitude of figurative language patterns, which are among distinguishing features of any creative writing. L. Perrine (Perrine, 1977: 61) defines figurative language as any way of expressing something other

than the ordinary way. It helps the author to generate vivid images and pictures, explain concepts and ideas eloquently, spark varied feelings and emotions in the readers' heads and hearts inviting them to feel connected and engaged. Due to extensive and unexpected combinations of such literary devices, a poetic text converts into a compressed and condensed rhythmic message packed with diversified images and emotions (Perrine, 1977: 9). Therefore, poetic figurative language is considered to be a sophisticated and promising

subject of linguistics studies. It should be examined extensively through the qualitative and quantitative analysis of the poems by different writers representing particular periods and epochs of literature development. For instance, R. F. Pasaribu, W. Safitri, R. Rangkuti singled out the stylistic features of the selected poems by W. Shakespeare (Pasaribu, Safitri, Rangkuti, 2024); J. K. Sandy, M. Natsir & C. Asanti and A. Putri analysed figurative language in selected T. Hardy's poems (Sandy, Natsir, Asanti, 2021; Putri, 2018); M. R. O. Nur & R. R. Miranti identified and interpreted the manifestations of figurative language in the poem "Still I Rise" by M. Angelou (Nur, Miranti, 2018); M. Ajmal, E. Suprayetno & M. Abbasi studied stylistic devices used in W. H. Davies' selected poems (Ajmal, Suprayetno, Abbasi, 2024); A. Latif, M. Ajmal & S. Maqbool and L. S. Jose, M. Austria, M. L. I. Javate, A. S. Jorge, J. Mijares & C. Santiago carried out a stylistic analysis of R. Frost's selected poems (Latif, Ajmal, Maqbool, 2022; Jose, Austria, Javate, Jorge, Mijares, Santiago, 2024); M. Imran, M. Ansar, Y. Baig & S. A. Nabi investigated the stylistic peculiarities of the Poem "A Dream Within A Dream" by E. A. Poe (Imran, Ansar, Baig, Nabi, 2021).

However, poetry by contemporary British writers has never been examined from this perspective. Helen Mort as the rising star of modern British literary scene whose poems have never been translated and published in Ukrainian appears to be quite promising in this context. Some Ukrainian translations by K. Dashko, produced as part of student research projects, serve as rare exceptions that support this idea (Dashko, 2019). Helen Mort belongs to a new cohort of British poets whose poetry combines intimate emotions and individual experiences with deep and sophisticated philosophy. It creates a dynamic sketch of routine and extraordinary images emerging in the author's and evolving in the recipients' thoughts. Therefore, the **given paper aims to** identify, categorize, and define the dominant and recurrent stylistic devices used by H. Mort in her poem "Push the Button, Hear the Sound" (2020) with the help of both qualitative and quantitative analyses.

Findings. Helen Mort was born in Sheffield in 1985 and spent her childhood in Derbyshire, whose landscapes constantly appear in her poetry. She graduated from Cambridge University with a degree in Social and Political Sciences. In 2014, H. Mort completed her PhD thesis in English/Neuroscience. Currently, she is a Professor of Creative Writing at Manchester Metropolitan University. H. Mort received different literary prizes, including "Foyle Young Poets Award", Eric Gregory Award from The Society of Authors, Manchester Poetry Young Writer Prize, etc.

H. Mort is a big fan of nature which accompanies her poetic journey. Mort's poems are full of sounds converted into vibes, tunes and melodies due to the consistent use of relevant phonological stylistic devices. Nature offers a plentitude of unexpected images dynamically changing each other. This dynamics is achieved through so-called jumps, leaps and shifts in the author's and, consequently, readers' focus. Reading her poems creates a distinctly surreal experience, leading the recipient from strange and weird details to accurately depicted real-life scenes representing basic existential contradictions and phenomena. Her confidence and determination are easily traced through the lines flashing with irony and even sarcasm. Her poems centre around one image developed and reviewed from different perspectives. H. Mort compares her poetry to a theatrical performance – dramatic, expressive, and sometimes playfully absurd, like wearing a funny hat. This effect can be achieved through the extensive use of rich figurative language, which is under consideration in this paper.

The poem "Push the button, hear the sound" (2020), whose name itself represents antithesis, declares the central sense in the limelight, i.e. a sound. It is completely based on the extensive use of parallelisms and repetitions with contrast (*Listen to* and *Can you hear*), which arrange the central image unfolding consistently addressing natural and imaginary sounds switching between imperative (*Listen to...*) and interrogative sentences (*Can you hear...*) broken by short notes of sketch nature inviting the reader to summer night (*It's summer, high, emptied* and *It's almost dark*).

In the following quote, we can clearly trace image leaps in the poem from different birds' songs (*the lorikeet's whistling song* and *the call of the mynah bird*) to their behaviour patterns (*the flamingos in the water*):

Listen to the lorikeet's whistling song.

Can you hear the call of the mynah bird?

Can you hear the flamingos in the water?

Can you hear your small heart next to mine
and the house breathing as it holds us?

They pop up again in the 26th line (*Listen to the noisy penguins on the ice...*) and almost complete the poem in the 44th one (*Listen to the blackbird's chirpy song...*), reversing to their tweets again and linking sound sensory images to 'your small heart next to mine' beating and 'the house breathing' embracing author's intimate feelings. In such a way, H. Mort makes visual images sound, gradually converting emotions and feelings into a combination of image-patched music. The given passage, which starts the poem, embraces personification and simile use (*the house breathing as it holds us*).

The use of short elliptic sentences provides unforgettable visual sketch effect. The poem directly involves floristic items (*eucalyptus* and *roses*) in the creation of metaphors and puns as well as exploits them as a ground for further metaphor development. It is saturated with different bird species (5 items totally), mentions one insect and three mammals proving the important role of fauna and flora in H. Mort's figurative language. They are actively combined with daily and routine objects such as a *lipstick* or *bikini briefs*, while the other ones (*vase* or *grater*) are used both directly and indirectly to develop vivid extended metaphors.

Family relations appear to be an important component of poem imagery system (4 cases):

Listen to the casual racists in the family pub

or

Can you hear your grandfather's lost childhood?

or

Listen to your half-sister hissing to her friends at 2 a.m.

or

Can you hear your father lighting his first cigarette?

Sheffield and its urbanistic views are parts and parcel of H. Mort's poems. This one is not an exception:

Can you hear the sleepless girls in Attercliffe?

(Attercliffe is Sheffield's suburbs with a questionable reputation).

Urgent social issues appear in this poem overlapping with individual emotional experiences:

Can you hear the suburban library shutting? The door closing?

The books still breathing? O can you hear the budget tightening?

They are skillfully mixed and contrasted to contemporary daily routines:

Listen to my late-night online purchases.

Classical music pieces are mentioned in the poem twice supporting its central image and being combined with birds' calls and songs:

Listen to "The Trout" by Schubert.

Listen to the blackbird's chirpy song.

Listen to this waltz by Paganini.

The poem concludes with the image – or even the sound – of the theatre: its *stage*, *audience*, *pit*, and *a silent orchestra*, when no more sound is needed to express the author's feelings.

The poem's figurative language is highly saturated with bright and unexpected metaphors contributing to the sensory experiences reflected in it (7 patterns, 26%):

Can you hear the chainsaw start, the bones of our neighbor's eucalyptus breaking?

or

Can you hear the aspirin of the sun dissolving?
or

Listen to the panic in their emojis.

Some metaphor samples appear to be quite extended, revolving around the initial image and gradually supplementing it:

Listen to my fear, blooming in the vase of my chest, and listen to how I water it.

This metaphor sample correlates with another example of an extended metaphor based on the kitchenware and dishware grounds:

The night is full of holes and we grate our bodies against them.

Epithets are the second most represented stylistic devices in the analysed poem (6 cases, 22%). However, they are mostly quite expected and standardized: *whistling song*, *murderous water boatmen*, *cheeky monkey*, etc.

Personifications are also actively employed by H. Mort (4 patterns, 15%):

Listen to the ground, giddy with thirst.

Breathing is used twice in different context to give rhythm and intimate ambience to the narration, making objects live:

... and the house breathing ...

and

The books still breathing?

Similes conclude the list of the dominant stylistic devices in this poem, with three distinct examples identified (11%). In two cases they are used to extend either a personification or a metonymy:

Listen to the house Shiraz I drink as if it's something's blood.

Hyperboles as figures of quantity are presented by three cases (11%):

Types of plant that will never die

or

Listen to the utter indifference of the stars.

or

Can you hear me

holding you, closer than my life?

Understatements appear to be less productive in this poem (1 pattern, 4%):

There are sounds your book lacks names for.

Single representation of a pun (4%) is found in this instance:

Can you hear the roses rioting on the trellis?

where *rioting* can be interpreted as both revolting and protesting against something loudly and blooming brightly at the same time.

Metonymy also occurs once (4%):

Listen to the house Shiraz I drink...

Contrast (1 case, 4%) was fixed in the following line in combination with an extended metaphor:

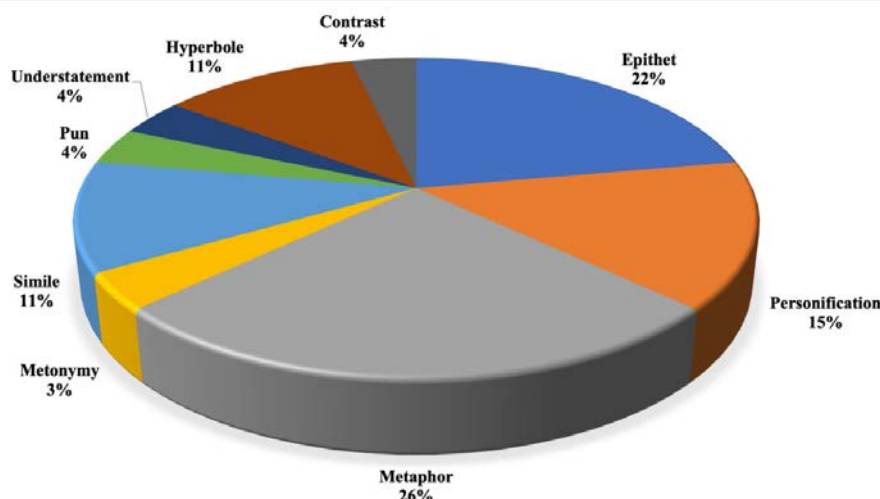


Fig. 1. Quantitative analysis of stylistic devices used in the poem
“Push the Button, Hear the Sound” by H. Mort

Their sounds are inhuman,
too human, scaling the high fences,
pressing our windowpanes.

The results of quantitative analysis of the stylistic devices used in the poem “Push the Button, Hear the Sound...” (2020) by Helen Mort are summarized in Figure 1.

Conclusions. According to the qualitative analysis results, the blank poem under consideration centres around the image of a sound embracing diversified manifestations of love. It is delivered through the unexpected and absolutely sudden combination of birds’ songs and behavioral patterns, varied plants and animals, family relationships and social issues, daily routines, musical pieces and theatre scenes.

The poem “Push the Button, Hear the Sound” by H. Mort is based on the spiral structure generated by consistent use of parallelisms and repetitions with

contrast addressing natural and imaginary sounds switching between imperative (*Listen to...*) and interrogative sentences (*Can you hear...*) broken by short notes of sketch nature. It is saturated with original metaphors (7 cases, 26%), quite standard epithets (6 patterns, 22%), unexpected personifications (4 instances, 15%), and supporting them similes (3 cases, 11%). These figures of quality are reinforced by sporadic use of understatements (1 case, 4%) and hyperboles (3 patterns, 11%), and single instances of a metonymy, pun, and contrast (4% each). The poem figurative language reflects typical features of H. Mort’s individual writing style. The prospects for further research lie in conducting a similar analysis of other poems by H. Mort from different periods of her creative work, as well as comparing the results with the outcomes of stylistic analyses of other contemporary poets.

BIBLIOGRAPHY

1. Bin Ajmal M., Suprayetno E., Abbasi M. A Stylistic Analysis of W. H. Davies’ Selected Poems: Unveiling Linguistic Features in His Poetry. *Journal of Applied Linguistics*. 2024. Vol. 4. P. 49-58.
2. Dashko K. Peculiarities of poetry translation from English (based on the poems by Helen Mort). Актуальні питання розвитку економіки, харчових технологій та товарознавства : тези доповідей XLII Міжнародної наукової студентської конференції за підсумками науково-дослідних робіт студентів за 2018 рік (м. Полтава, 26–27 березня 2019 р.) : у 2 ч. Полтава : ПУЕТ, 2019.
3. Imran M., Ansar M., Baig Y., Nabi S. A. Stylistic Analysis of the Poem “A Dream Within A Dream” by Edgar Allan Poe. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*. 2021. Vol. 20. No. 6. P. 228-237.
4. Jose L. S., Austria M., Javate M. L. I., Jorge A. S., Mijares J., Santiago C. A Stylistics Analysis of Robert Frost’s “The Road Not Taken”: Phonological, Graphological, Morphological, and Lexico-Syntactic Perspectives. *Interdisciplinary Journal of Applied and Basic Subjects*. 2024. Vol. 4. No. 4. P. 36-43.
5. Latif A., Ajmal M., Maqbool S. A Stylistic Analysis of Robert Frost’s Selected Poems. *Journal of Development and Social Sciences*. 2022. Vol. 3. No. 2. P. 71-81.
6. Mort H. Push the Button, Hear the Sound. 2020. Available at: <https://www.poetryfoundation.org/poetrymagazine/poems/153224/push-the-button-hear-the-sound>
7. Nur M. R. O., Miranti R. R. The Analysis of Figurative Language Used in ‘Still I Rise’ Poem by Maya Angelou. *International Summit on Science Technology and Humanity (ISETH 2018). Integrating Knowledge for Future Sustainable Development*. 2018. P. 19-29.

8. Pasaribu R. F., Safitri W., Rangkuti R. Stylistic Analysis in William Shakespeare's Selected Poem. *Prasasti: Journal of Linguistics*. 2024. P. 249-265.
9. Perrine L. Sound and Sense: An Introduction to Poetry. New York: Harcourt, Brace and World Inc., 1997. 404 p.
10. Putri A. Stylistic analysis of the poem "During Wind and Rain" by Thomas Hardy. *Anglo-Saxon*. 2018. Vol. 9, No. 2. P. 169-182.
11. Sandy J. K., Natsir M., Asanti C. An analysis of figurative language in selected Hardy's poems. *Jurnal Bahasa, Sastra, Seni, dan Budaya*. 2021. Vol. 5. No. 4. P. 847-858.

REFERENCES

1. Bin Ajmal M., Suprayetno E., Abbasi M. (2024) A Stylistic Analysis of W. H. Davies' Selected Poems: Unveiling Linguistic Features in His Poetry. *Journal of Applied Linguistics*. Vol. 4. P. 49-58.
2. Dashko K. (2019) Peculiarities of poetry translation from English (based on the poems by Helen Mort). Aktual'ni pytannya rozvytku ekonomiky, kharchovykh tekhnolohiy ta tovaroznavstva: tezy dopovidey XLII Mizhnarodnoyi naukovoï students'koyi konferentsiyi za pidsumkamy naukovo-doslidnykh robit studentiv za 2018 rik. [Topical Issues of the Development of Economy, Food Technologies and Commodity Research: Proceedings of XLII International Scientific Students' Conference Based on Their Scientific and Research Projects in 2018] (Poltava, 26–27 March 2019) : Poltava : PUET, 2019.
3. Imran M., Ansar M., Baig Y., Nabi S. A. (2021) Stylistic Analysis of the Poem "A Dream Within A Dream" by Edgar Allan Poe. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*. Vol. 20. No. 6. P. 228-237.
4. Jose L. S., Austria M., Javate M. L. I., Jorge A. S., Mijares J., Santiago C. (2024) A Stylistics Analysis of Robert Frost's "The Road Not Taken": Phonological, Graphological, Morphological, and Lexico-Syntactic Perspectives. *Interdisciplinary Journal of Applied and Basic Subjects*. Vol. 4. No. 4. P. 36-43.
5. Latif A., Ajmal M., Maqbool S. (2022) A Stylistic Analysis of Robert Frost's Selected Poems. *Journal of Development and Social Sciences*. Vol. 3. No. 2. P. 71-81.
6. Mort H. Push the Button, Hear the Sound. (2020) Available at: <https://www.poetryfoundation.org/poetrymagazine/poems/153224/push-the-button-hear-the-sound>
7. Nur M. R. O., Miranti R. R. (2018) The Analysis of Figurative Language Used in 'Still I Rise' Poem by Maya Angelou. *International Summit on Science Technology and Humanity (ISETH 2018). Integrating Knowledge for Future Sustainable Development*. P. 19-29.
8. Pasaribu R. F., Safitri W., Rangkuti R. (2024) Stylistic Analysis in William Shakespeare's Selected Poem. *Prasasti: Journal of Linguistics*. P. 249-265.
9. Perrine L. Sound and Sense: An Introduction to Poetry. (1997) New York: Harcourt, Brace and World Inc., 404 p.
10. Putri A. Stylistic analysis of the poem "During Wind and Rain" by Thomas Hardy. (2018) *Anglo-Saxon*.. Vol. 9, No. 2. P. 169-182.
11. Sandy J. K., Natsir M., Asanti C. An analysis of figurative language in selected Hardy's poems. (2021) *Jurnal Bahasa, Sastra, Seni, dan Budaya*.. Vol. 5. No. 4. P. 847-858.

UDC 811.161.2:811.163.1:81.373.612.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-4-7>

Svitlana NESHKO,

orcid.org/0000-0001-7075-6805

PhD in Philology,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages

Ukrainian State University of Railway Transport

(Kharkiv, Ukraine) neshko.inyazdep@kart.edu.ua

Olena EL KASSEM,

orcid.org/0000-0003-3361-1804

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages

Ukrainian State University of Railway Transport

(Kharkiv, Ukraine) elkasse.inyazdep@kart.edu.ua

Olena KHARLAMOVA,

orcid.org/0000-0003-0681-3136

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages

Ukrainian State University of Railway Transport

(Kharkiv, Ukraine) kharlamova.inyazdep@kart.edu.ua

CONNOTATIVE TRANSFORMATIONS OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN TRANSLATION

Language, as the cultural heritage of a people, accumulates invaluable linguistic treasures, among which phraseological units occupy a special place. They serve not only as a means of communication but also as a mirror of national consciousness and cultural peculiarities. Given that the phraseological fund of a language is constantly evolving, the study of phraseological units and their transformations in translation remains highly relevant. Particularly lacking are studies dedicated to the connotative aspect of phraseological translation, which is key to preserving the emotional and evaluative layers of meaning.

The author relies on V. I. Goverdovsky's classification of connotative meanings, distinguishing four types: expressive-evaluative, linguistic-contextual, historical-linguistic, and historical-cultural. The article examines examples of phraseological units with various types of connotations – irony, euphemism, melioration, pejoration, jargonism, terminologicality, and others – and identifies the aspects that are preserved or lost in translation into Ukrainian. Cases of partial loss of connotation, adaptation through culturally equivalent expressions, and compensation by other means are analyzed.

It is shown that the translation of phraseological units is a complex task due to their multidimensionality and cultural specificity. It is impossible to mechanically transfer them into another language without considering their emotional and stylistic context. The study demonstrates that the connotative aspect is crucial in the translation of phraseological units, as it shapes not only the nominative but also the evaluative-emotional function of a linguistic sign. The translator must either find a fixed equivalent or, when this is impossible, create a new expression that fulfills the same emotional and stylistic function.

Thus, the research broadens the understanding of the specifics of phraseological translation and emphasizes the importance of carefully considering connotative nuances in the process of interlingual transformation.

Key words: *language, idioms, translation, connotative changes, emotionally-expressive characteristics, connotation, translation strategy.*

Світлана НЕШКО,

orcid.org/0000-0001-7075-6805

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземних мов

Українського державного університету залізничного транспорту

(Харків, Україна) *neshko.inyazdep@kart.edu.ua*

Олена ЕЛЬ КАССЕМ,

orcid.org/0000-0003-3361-1804

старший викладач кафедри іноземних мов

Українського державного університету залізничного транспорту

(Харків, Україна) *elkassem.inyazdep@kart.edu.ua*

Олена ХАРЛАМОВА,

orcid.org/0000-0003-0681-3136

старший викладач кафедри іноземних мов

Українського державного університету залізничного транспорту

(Харків, Україна) *kharlamova.inyazdep@kart.edu.ua*

КОНОТАТИВНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ У ПЕРЕКЛАДІ

Мова, як культурна спадщина народу, акумулює безцінні лінгвістичні надбання, серед яких фразеологічні одиниці займають особливе місце. Вони виконують функцію не лише засобу комунікації, а й репрезентації національної свідомості та культурної самобутності. З огляду на динамічний розвиток фразеологічного фонду будь-якої мови, вивчення фразеологізмів та особливостей їх трансформації у процесі перекладу залишається надзвичайно актуальним. Особливої уваги потребує дослідження коннотативного аспекту фразеологічного перекладу, що є визначальним для збереження емоційно-оцінного шару значення мовних одиниць.

У дослідженні автор спирається на класифікацію коннотативних значень, запропоновану В. І. Говердовським, який виокремлює чотири основні типи конотацій: експресивно-оцінні, мовно-контекстуальні, історико-лінгвістичні та історико-культурні. У статті проаналізовано приклади фразеологічних одиниць із різними видами конотацій – іронією, евфемізмом, меліоративністю, пейоративністю, жаргонізмом, термінологічністю тощо – та визначено аспекти, що зберігаються або втрачаються при перекладі на українську мову. Розглянуто також випадки часткової втрати конотації, адаптації через культурно релевантні вирази й компенсації за допомогою інших перекладацьких стратегій.

Доведено, що переклад фразеологізмів є вкрай складним процесом, обумовленим їх багатовимірністю та глибинною культурною детермінованістю. Неможливість механічної передачі фразеологічних одиниць іншою мовою без урахування їх емоційного й стилістичного контексту засвідчує необхідність ретельного підходу до відтворення конотаційних відтінків. Дослідження підтверджує, що саме коннотативний аспект є ключовим у процесі перекладу фразеологізмів, оскільки визначає не лише номінативну, а й оцінно-емоційну функцію мовного знака. Перекладач повинен або знаходити усталений відповідник, або, у разі його відсутності, створювати нову одиницю, що виконує аналогічну емоційно-стилістичну функцію у мові перекладу.

Таким чином, результати дослідження поглиблюють розуміння специфіки фразеологічного перекладу й акцентують увагу на необхідності ретельного врахування коннотативних нюансів у процесі міжмовної трансформації.

Ключові слова: мова, фразеологізми, переклад, коннотативні зміни, емоційно-експресивні характеристики, конотація, перекладацька стратегія.

Statement of the problem. Phraseological units are unique elements of the language system, combining semantic, stylistic, and emotional-expressive features. In translation, they often undergo changes, especially in the sphere of connotation. Despite a longstanding tradition of phraseological studies, the issue of connotative transformations in translation remains insufficiently explored. The lack of comprehensive works dedicated to the comparative analysis of connotations in English phraseological units and their Ukrainian equivalents emphasizes the relevance of this research.

Review of related literature. The issue of connotation has attracted the attention of linguists since the 19th century. S. I. Hayakawa defined connotation as the «aura of feelings» accompanying a word's meaning. In Ukrainian linguistics, the works of Vezhynovych, Tymoshchuk, and Ardelian emphasize the significance of phraseological units as representatives of national culture, where the connotative aspect plays a leading role. The theoretical basis of this study is Baker's connotative typology, which allows for a detailed analysis of the emotional-

expressive features of phraseological units and their transformations in translation.

The aim of the research – is to identify phraseological units that undergo connotative changes during translation from English into Ukrainian and to analyze those units whose connotation is preserved partially or completely. In particular, the research focuses on describing the features of connotation transformation according to Baker's typology and identifying the mechanisms of their adaptation to the cultural context of the target language.

Results and discussion. Each language, which is the cultural heritage of the entire ethnic group, is enriched with phraseological units that most clearly convey the richness and beauty of the language that the people have created over the centuries for the needs of communication in oral and written forms. Language, like any social phenomenon, is constantly evolving, and its phraseological fund is in continuous motion. Since the 19th century, phraseology has been studied in various aspects, but many problems are yet to be explored and this makes further research relevant. There are almost no works that would consider connotative transformations of phraseological units in translation; therefore, this circumstance determined the choice of this topic.

The purpose of the study is to identify the phraseological units that undergo connotative changes in translation into Ukrainian, as well as phraseological units in which the connotation is partially or completely preserved. The article presents several commonly used phraseological expressions that undergo connotative changes when translated into Ukrainian. The study examined the denotative and connotative meanings and the changes identified in their translations. The relevance of the study is due to the almost complete absence of works devoted to the comparison of connotative meanings of English phraseological units and their Ukrainian equivalents.

As known a phraseological unit is a multifaceted phenomenon, characterized by a combination of semantic, stylistic and expressive colouring. In terms of communicative and artistic content, it has denotative, expressive, functional and stylistic characteristics. The full meaning of a phraseological unit refers not only to the denotation, but also to the emotional and expressive meanings that are layered on top of the lexical meaning and reflects the speaker's attitude toward the referent. Phraseology is a mirror of the national, while the national is always indigenous. Moreover, the phraseological units cannot be considered by mechanical fragmentation of all their meanings beyond the author's language or interpreted out of context. For any writer folk art

is the source for individual and stylistic artistry of language in their works, when phraseological units can gain various ideological, stylistic, expressive, or other colours.

Almost every phraseological unit has one or more connotative meanings in addition to its denotative one. The connotation has been considered by many researchers and, as early as in the 19th century it has become a much-discussed issue. It should also be noted that almost every researcher gave the definition of connotative meaning of their own. Thus, Samuel I. Hayakawa called such elements the «aura of feelings» and used the word «affective» to emphasize not only strong feelings but also a means that can cause very subtle, sometimes unconscious reactions (Hayakawa, 1991).

The choice of phraseological units in translation is very important for selecting a variant rendering the author's style and intent. That is why when translating phraseology, it is necessary to take into account the symbiosis of semantic, emotive and stylistic aspects. There is no need to focus on figurative and structural adequacy. The author's contextual transformations of phraseological units are based on such fundamental characteristics as linguistic stability and formalization, as well as semantic integrity.

A lot of phraseological units have no connotative equivalents. Unlike most lexemes, phraseological units are endowed with complex information, which makes it difficult to adapt them to the recipient's language. For a phraseological unit, the connotative colour of meaning is crucial as it determines its informative value. As a rule, phraseological units are used not only to name the object, but, to a greater extent, to characterize and evaluate it, to convey a subjective (emotional) attitude towards it. Therefore, in addition to the denotative and nominative function of a phraseological unit, the connotative function is also considered important, and its role can be decisive. The translator can rely on stable expressions and phrases that already exist in the recipient's language, as well as use the descriptive method or direct translation, thus selecting an exact semantic match or an approximate connotative equivalent.

Ukrainian scholars (Venzhynovych, Tymoshchuk, Ardelyan) considered phraseological units as a reflection of the culture and world perception of the nation, which is embodied in the material language, while the connotative aspect plays a leading role (Ardelian, 2022; Venzhynovych, 2016; Tymoshchuk, 2009). The present study is an attempt to apply Baker's connotative theory to the translation of phraseological units and analyse their translation according to his typology (Baker, 2018). It includes

fourteen connotative meanings divided into four types: 1) expressive and evaluative, 2) linguistic and contextual, 3) historical and linguistic, and 4) historical and cultural. Each type can be divided by its connotative influence on the addressee and can form positive or negative attitude. Thus, each type, is divided into several connotative meanings semantically interconnected. Thus, the expressive and evaluative group includes connotations of irony (CONir), euphemism (CONeuph), melioration (CONmel), pejorativeness (CONpej), and amplification (CONamp). The linguistic and contextual group includes connotations of jargon (CONjar), colloquialism (CONcol), bookishness (CONbook), and terminology (CONterm). The historical and linguistic group includes connotations of borrowing (CONbor), novelty/occasionality (CONnov/occ), dialectality (CONdial), and archaism (CONarch). The historical and cultural group includes connotations of ideology (CONid) and culture (CONcul).

Consider some of them at examples. The connotation of irony is based on the process of transferring the name and it using in a different, non-typical meaning: *If stupid could fly, he would be a jet, hold your horses, get someone's goat*. The connotation of euphemism includes forms of politeness, observance of language prohibitions: *birds and bees* is a euphemism alluding to gender; *between jobs* is a euphemism alluding to unemployment; *breaking wind* is a euphemism that conveys the functions of the body. The use of such euphemisms helps avoid the unpleasant impression of some words or phrases, as well as the use of vulgarities in colloquial speech. The positive evaluative feeling contained in a word or expression is called the connotation of melioration: *everything's coming up roses* or *look like a million dollars*. Pejorative connotative expressions reflect the speaker's negative feelings toward the subject of the definition. The connotation of pejorativeness is based on slangy vocabulary: *had it up to here* is a bit like saying that you have had enough of something because it makes you really angry; *to fly off handle* is used to describe a person who gets suddenly very angry, which is similar in meaning with *to drive one up a wall*. An emotional expression is the basis for the formation of the connotation of amplification as a poetic or rhetorical device through metaphor: *blinded by love, apple of (someone's) eye, take my breath away*.

The connotation of bookishness accompanies expressions used both in the bookish style and those that are not directly related to it but have a high-style marking: *there's a method in my madness; every cloud has a silver lining* which means that in

every negative situation there is something positive; *what goes around comes around*, which means that we eventually experience the consequences of what we say or do. The connotation of colloquialism is characterized by the simplicity and routine nature of the expression; it allows them to be used in colloquial speech, but at the same time has the status of a stable and recognizable expression: *see eye to eye* means to agree with someone; *a piece of cake* indicates the simplicity of performance; *break a leg* means good luck, often wished to actors before going on stage. The connotation of jargon is an expressive component of the meaning that arises when using vocabulary from certain social and professional circles in common speech: *back to the salt mines* is a fairly common idiom in English that contains an element of humour and levity about doing dirty work; *bust one's buns* means to work very hard; *dog eat dog world* describes a cruel world where only the strong survive. The connotation of terminology marks expressions specific to certain professional groups; these expressions can also be used in common speech: *to corner the market* can also mean to be the only one who can change the market price willingly; *walking papers* indicates an exit ticket if somebody has been given walking papers or one's contract or relationship has ended.

An example of the connotation of borrowing is a phraseological unit passed into one language from another. In English, as well as in Ukrainian, there are phraseological units borrowed from Latin or French: *in vino veritas* (*in wine, there is truth*); *et tu, Brute?* (*and you, Brutus?*). The connotation of novelty in the field of phraseology is a rare phenomenon. Sometimes new phraseological units appear instead of other outdated ones, which can be caused by the replacement of concepts, the evolution of life and language. For example, the phraseological unit *cheap as chips* has appeared recently, while the phraseology *cheap at the price* has a similar meaning and has been in the language for much longer. The use of phraseological units, marked by the territory, they are used on, always evokes the connotation of dialectality, and most of these phraseological units have a literary equivalent. The phraseological units marked by the connotation of dialectality include those used in American, Australian, Scottish and Canadian versions of English: *flogging a dead horse* (Br.E.) = *beating a dead horse* (Am.E.); *honest Injun!* (Am.E.) = *honour bright!* (Br.E.). As soon as a word or phrase is no longer used in modern speech, the connotation of archaism begins to emerge. Vivid examples can be found in fiction: *don't count your chickens; hanky panky* is an old saying about physical intimacy between lovers; *as fit as a butcher's dog* is an old English expression that

means very fit and healthy because butcher's dogs have always had good meat.

Language is inherently a symbiosis of culture and lexical units; the existence of a particular phraseological unit is linked to the cultural and historical development of the nation and its traditions. The connotation of culture can be combined with the connotations of bookishness, colloquialism, dialectality, and archaism: *see a man about a dog / see a man about a horse* means to go away for a while (to go to the toilet), which is an example of combining several connotations in one phrase. Two variants of the same phrase have fallen out of use and acquired the connotation of archaism. These expressions are also brilliant examples of euphemism and colloquialism. The value of phraseological units marked with the connotation of culture is revealed only in the context of the national culture.

Characterize the connotative changes and transformations of explicit semes of some phraseological units in translation at some examples. An English phraseological unit (EnPh) is compared to a Ukrainian phraseological unit (UkPh).

To mark smth with a white stone – «вважати якийсь день найщасливішим», «відмічати якийсь день як особливо знаменний» [CONmel. = CONmel; CONbook = CONbook; CONarch ≠ 0]. The translation of this phraseological unit retains the connotation of melioration and the connotation of bookishness, but loses the connotation of archaism and in the Ukrainian translation there is not even a mention of white fireplaces in ancient Rome, which were a symbol of happiness and luck.

To throw someone under the bus – 1) «перекласти провину на кого-сь»; 2) «підставити когось»; 3) «відвернутися від когось» (fig.) (Ardelian, 2022) [CONir ≠ 0; 0 ≠ CONbook; 2) 0 ≠ CONcol; 3) CONid ≠ 0]. The English phraseological unit is characterized by the connotation of irony, which is not preserved in the translation into Ukrainian in either the first or the second meaning. In addition, a colloquial meaning is added in the second meaning in translation. During the 2008 election campaign in the United States, the expression appeared very often in the media and described the distancing of politicians from their friends and acquaintances who were controversial figures at the time, and this connotation of ideology is lost in the translation in the third meaning.

To bark up a wrong tree (Am.) – «зробити невдалий вибір», «помилитися» [CONir ≠ 0; CONjar ≠ 0]. The phraseology, which came from American hunting slang, in particular from raccoon hunting, is characterized by connotations of irony and jargon, both of which are lost when translated into Ukrainian.

To move the goalposts – «змінювати свої цілі та наміри», «змінювати правила по ходу гри» [CONcol ≠ 0; CONjar ≠ 0; CONir ≠ 0]. A colloquial phraseological unit from football terminology that has the connotations of irony, jargon and colloquialism loses them when translated into Ukrainian.

A battle fatigue case – «психічна травма, одержана у ході бойових дій», «військовий психоз» [CONeuph ≠ 0; 0 ≠ CONterm]. The English phraseological unit characterized by the connotation of euphemism loses it when translated into Ukrainian and gains the connotation of terminology.

Humming and hawing – «нерішуче топчення на місті» [CONamp ≠ 0; CONarch ≠ 0]. This English phraseological unit has an expressive and evaluative colouring and emphasis is created, among other things, by alliteration, but this connotation is lost in translation. However, it should be noted that when translating phrases in which the emphatic character is achieved by repeating the same word, the connotative connotation is often preserved (again and again, over and over, neck and neck, round and round, miles and miles). Moreover, in the English phraseological unit, the word *hawing* is an archaism that is lost in translation.

To sit on the fence – «зберігати нейтралітет», «займати вичікувальну позицію» [CONir ≠ 0; CONcul ≠ 0]. This phraseological unit is of American origin and the use of the word *fence* instead of *hedge* indicates this, and this feature is lost in translation.

The deuce knows many things because he is old – «старий кінь борозни не зіпсує» [CONeuph ≠ 0; CONcul. ≠ 0; 0 ≠ CONcol]. This expression retains the religious image of the devil, which was replaced by euphemism and was lost in translation, in addition, this translation into Ukrainian adds the connotation of colloquialism that is absent in the English expression. In general, there are many phrases in English that were used in the translation of the Bible from the ancient Hebrew and Greek languages. Very often, when translated into other languages, in particular, when translated into Ukrainian, they lose their connection with the Bible (the apple of Sodom – «оманлива зовнішність», sackcloth and ashes – «скорбота та траур», safe and sound – «вцілілий»).

To make assurance double sure – «для більшої вірності» [CONbook ≠ 0; CONcul ≠ 0]. Another source of English phraseology is Shakespeare's plays. Because there are so many translations, the connection between such phrases and the original source is lost. When translated, this expression loses its connotations of bookishness and culture.

To be on velvet (Fr.: *jouer sur le velours*) – «жити у розкоші», «жити у достатку», «як сир у маслі»

[CONbor $\neq$ 0; CONmel $\neq$ 0]. A large number of phraseological units came from other languages and similar expressions can be found in some languages. For this expression, the connotations of borrowing and melioration are lost.

Analyse the well-known phraseological unit *Take care of the pennies and the pounds will take care of themselves* and its author's version by L. Carroll *Take care of the sense, and the sounds will take care of themselves*, as well as their Ukrainian equivalents.

EnPh1 CONbook (Linguistic type)

EnPh2 CONnov (Historical and linguistic type)

Translation 1: «із копійки рублі робляться»

UkPh1 CONcol, CONarch (Historical and linguistic type)

EnPh1 $\neq$ UkPh1

EnPh2 $\neq$ UkPh1

Translation 2: «подумай про сенс, а слова самі про себе подбають» (Kerrol, 2007) is a phraseological calque of EnPh2

UkPh2 CONocc, CONbor (Historical and linguistic type)

EnPh1 $\neq$ UkPh2

EnPh2 $\neq$ UkPh2 is a partial coincidence by CONocc

Translation 3: «Про думку подбав – язык сам сказав!» (Kerrol, 2019) shows a calque in the first half and a change of meaning to convey a pragmatic message at the end of the phrase from EnPh2.

UkPh3 CONocc, CONcol (Historical and linguistic type)

EnPh1 $\neq$ UkPh3

EnPh2 $\neq$ UkPh3 Partial coincidence by CONocc

Translation 4: «Чи ніс для табакерки, чи табакерка для носа» (Bilonozhenko, 2003), the occasional situational equivalent of which was found

in written language, in particular, in newspapers. Its connotative and denotative meanings do not correspond to EnPh1 and EnPh2, so it is not possible to analyse it.

EnPh1 $\neq$ UkPh4

EnPh2 $\neq$ UkPh4

This study has demonstrated that each original phraseological unit bears a certain cognitive and expressive colouring, which should be accurately reproduced in translation so as not to reduce the degree of connotative expression and emotional colouring of the original. The following connotational changes were found during the analysis of the phraseological units selected for the study: 1) the connotative meaning is present in the English version, while in the Ukrainian version this meaning is lost and vice versa; 2) one type of connotation can be common in both languages; 3) an English unit is accompanied by one type of connotation, while a Ukrainian unit is accompanied by a completely different type of connotation; and 4) the connotative meaning in both languages can be completely different.

Conclusions. Phraseological units are complex multilayered structures that convey not only denotative information but also a powerful connotative load. The translation of phraseological units requires not only the accurate rendering of meaning but also the preservation of the emotional-expressive coloring of the expression. During translation, both the complete preservation and partial or full loss of connotation are possible. It is important to note that connotative changes may result from cultural differences, the lack of exact equivalents, or the translator's strategy. Successful translation demands profound knowledge of both languages' cultural contexts and creative adaptation of emotional and stylistic components.

BIBLIOGRAPHY

1. Арделян О. Конотативне значення фразеологізованих топонімів. *Нова філологія*. 2022. (85). С. 9-13. Режим доступу: <https://doi.org/10.26661/2414-1135-2022-85-1>
2. Білоноженко В. та ін. Фразеологічний словник української мови. Київ: Наук. думка, 1993. 788 с.
3. Керролл Л. Аліса в країні див; пер. з англ. О. Корецька, С. Суліма. Х. : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2007. 160 с.
4. Керролл Л. Аліса в країні чудес; пер. з англ. В. Панченко. К. : Рідна мова, 2019. 148 с.
5. Тимошук Н. Конотація фразеологізмів на рівні мови та мовлення. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2009. № 48. С. 151–154. Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/3818/1/Vip_48_32.pdf
6. Венжинович Н. Концепт у лінгвокультурологічній конотації фразеологічних одиниць. Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики: науковий журнал / редкол. : В. І. Кушнерик та ін. Чернівці: Видавничий дім «РОДОВІД», 2016. Вип. 4 (13). С. 138–148. Режим доступу: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/20973>
7. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. 3rd ed. London: Routledge, 2018. 362 p.
8. Hayakawa S. Language in Thought and Action, Fifth edition, A harvest original Harcourt, Inc, 1991. 226 p.
9. Nord C. Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis. 2nd ed. – Amsterdam: Rodopi, 2005. 274 p.

REFERENCES

1. Ardelian O. (2022) Konotatyvne znachennia frazeolohizovanykh toponimiv. [Connotative Meaning of Phraseologized Toponyms] *Nova filolohiia – New Philology*, (85), 9-13. Retrieved from <https://doi.org/10.26661/2414-1135-2022-85-1> [in Ukrainian]
2. Baker M. (2018). In Other Words: A Coursebook on Translation. 3rd ed. – London: Routledge. 362 p.
3. Bilonozhenko V et al. (2003) *Slovník frazeologizmů ukrajinštiny*. [Dictionary of Phraseological Units of the Ukrainian Language] Naukove vydannia / K.: Vyd. «Naukova dumka» – Scientific Edition. Kyiv: «Scientific Thought» Publishing House. 788s – pages. [in Ukrainian]
4. Hayakawa S. (1991) *Language in Thought and Action*, Fifth edition, A harvest original Harcourt, Inc, 1991. 226 p.
5. Kerrol L. (2007) *Alisa v kraini dyv.*, per. Z anhl. [Alice in Wonderland, translated from English] O. Koretska, S. Sulima. Kh.: Knyzhkovyi Klub «Klub Simeinoho Dozvillia» – Kharkiv: Book Club “Family Leisure Club”, 160 [in Ukrainian]
6. Kerrol L. (2019) *Alisa v Kraini Chudes.*, per. Z anhl. [Alice in Wonderland, translated from English] V. Panchenko. Kyiv: Ridna Mova – Kyiv: Native Language., 148 [in Ukrainian]
7. Nord C. (2005) *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. 2nd ed. Amsterdam: Rodopi, 274 p.
8. Tymoshchuk N. (2009) Konotatsiia frazeolohizmiv na rivni movy ta movlennia [Connotation of Phraseological Units at the Level of Language and Speech]. Retrieved from http://eprints.zu.edu.ua/3818/1/Vip_48_32.pdf. [in Ukrainian]
9. Venzhynovych N. (2016) Kontsept u linhvokulturolohichnii konotatsii frazeolohichnykh odyntys [Concept in Linguocultural Connotations of Phraseological Units]. *Aktualni problemy romano-hermanskoï filolohii ta prykladnoi linhvistyky: naukovyi zhurnal / redkol. : V. I. Kushneryk ta in. – Chernivtsi: Vydavnychi dim «RODOVID»* – Current Issues of Romance-Germanic Philology and Applied Linguistics: Scientific Journal / Editorial Board: V. I. Kushneryk et al. – Chernivtsi: Publishing House «RODOVID», 2016. – Vyp. – Issue 4 (13) – S. 138–148. Retrieved from <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/20973> [in Ukrainian]

УДК 821-1(477+438).091:316.722

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-4-8>

Людмила ЧЕРЕДНИК,

orcid.org/0000-0001-9589-8041

кандидатка філологічних наук, доцентка,

доцентка кафедри українознавства, культури та документознавства
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) *ludmila.cherednik@gmail.com*

Алла БОЛОТНИКОВА,

orcid.org/0000-0003-4781-7475

кандидатка філологічних наук, доцентка,

завідувачка кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) *a.p.bolotnikova@gmail.com*

ДІАЛОГ КУЛЬТУР У ТВОРЧОСТІ В. ШИМБОРСЬКОЇ, О. ТОКАРЧУК І Л. КОСТЕНКО (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ)

У статті здійснено порівняльний аналіз творчості польських письменниць Віслави Шимборської та Ольги Токарчук й української письменниці Ліни Костенко крізь призму діалогу культур, який постає як провідна тема їхньої літературної спадщини. Талановиті майстрині слова репрезентують різні національні культури (польську та українську), але у їхніх творах виявляється спільне прагнення до міжкультурного порозуміння, гуманістичного осмислення історії, пам'яті та ідентичності. Висвітлено ключові проблеми – межа між особистим і колективним досвідом, збереження духовних цінностей у глобалізованому світі, критичне переосмислення історичних наративів. Метою дослідження є аналіз способів художньої інтерпретації діалогу культур у зазначених авторок та окреслення спільних і відмінних стратегій їхньої літературної комунікації. Автори наголошують, що у Віслави Шимборської діалог культур реалізується через іронічне філософське осмислення повсякденного й вічного, у творчості Ольги Токарчук – завдяки міфопоетичному моделюванню багатокультурного світу, а в доробку Ліни Костенко – через національну самосвідомість у відкритості до міжкультурної комунікації. Увагу акцентовано на тому, що на сьогодні в літературознавстві формується так званий міждисциплінарний підхід до вивчення творів письменників у межах літературознавства, культурології, філософії тощо. Крім того, наголошено на потрактуванні меж та можливостей культурного діалогу, розумінні власної авторської позиції у поліфонічному взаємобілі та важливості літературного досвіду для розвитку міжкультурного мислення з погляду творчості Віслави Шимборської, Ольги Токарчук і Ліни Костенко. Узагальнені результати демонструють значущість діалогу культур як засобу подолання меж між націями, епохами й особистостями, що робить творчість кожної з письменниць актуальною для сучасного гуманітарного дискурсу. Ураховуючи стилістичні відмінності авторок, їх творчість об'єднує прагнення осмислити людське існування, окреслити проблеми ідентичності та культурну самоідентифікацію з метою утвердження універсальних цінностей.

Ключові слова: діалог культур, порівняльний аналіз, національна ідентичність, історична пам'ять, гуманізм.

Lyudmila CHEREDNYK,

orcid.org/0000-0001-9589-8041

PhD (Philology), Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Studies, Culture and Document Studies
National University “Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic”
(Poltava, Ukraine) *ludmila.cherednik@gmail.com*

Alla BOLOTNIKOVA,

orcid.org/0000-0003-4781-7475

PhD (Philology), Associate Professor,

Head of the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University “Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic”
(Poltava, Ukraine) *a.p.bolotnikova@gmail.com*

DIALOGUE OF CULTURES IN THE WORK OF V. SHYMBORSKA, O. TOKARCHUK AND L. KOSTENKO (COMPARATIVE ANALYSIS)

The article provides a comparative analysis of the works of Polish writers Wisława Szymborska and Olga Tokarczuk and Ukrainian writer Lina Kostenko through the prism of the dialogue of cultures, which appears as a leading theme of their literary heritage. The talented masters of words represent different national cultures (Polish and Ukrainian), but their

works reveal a common desire for intercultural understanding, humanistic understanding of history, memory, and identity. The key issues highlighted are the boundary between personal and collective experience, the preservation of spiritual values in a globalised world, and a critical rethinking of historical narratives. The aim of the study is to analyse the ways in which these authors interpreted the dialogue of cultures and to outline common and different strategies of their literary communication. The authors emphasise that Wisława Szymborska's dialogue of cultures is realised through an ironic philosophical understanding of the everyday and the eternal, Olha Tokarczuk's work - through mythopoetic modelling of the multicultural world, and Lina Kostenko's work - through national self-awareness in openness to intercultural communication. Attention is focused on the fact that today in literary studies the so-called interdisciplinary approach to the study of writers' works is being formed within the framework of literary studies, cultural studies, philosophy, etc. In addition, the article emphasises the interpretation of the boundaries and possibilities of cultural dialogue, understanding of the author's own position in polyphonic exchange, and the importance of literary experience for the development of intercultural thinking in terms of the works of Wisława Szymborska, Olha Tokarczuk, and Lina Kostenko. The generalised results demonstrate the significance of the dialogue of cultures as a means of overcoming the boundaries between nations, epochs and individuals, which makes the works of each of the writers relevant to the contemporary humanitarian discourse. Given the stylistic differences of the authors, their works are united by the desire to comprehend human existence, to outline the problems of identity and cultural self-identification in order to affirm universal values.

Key words: *dialogue of cultures, comparative analysis, national identity, historical memory, humanism.*

Постановка проблеми. У сучасному глобалізованому світі, де національні ідентичності перебувають у постійному діалозі з іншими культурами, особливої актуальності набуває поняття міжкультурної комунікації, що знаходить своє глибоке відображення в літературі. Художній текст стає не лише засобом естетичного самовираження, а й простором зустрічі та взаємодії культур, де голоси минулого перегукуються з викликами сучасності, а національне перетинається із загальнолюдським. У цьому контексті творчість знакових постатей Віслави Шимборської, Ольги Токарчук та Ліни Костенко постає важливою для осмислення діалогу культур у ширшому контексті. В. Шимборська – поетка, есеїстка, літературна критикиня і перекладачка, нобелівська лавреатка, чий вірші пронизані філософською глибиною і тонкою іронією, розкриває складну динаміку стосунків між людиною, історією і культурним спадком. О. Токарчук – представниця польської літературної еліти, письменниця, есеїстка, сценаристка, поетка, психологиня, лавреатка Нобелівської премії, досліджує теми міграції, гібридності культур і травм колоніального досвіду, застосовуючи постмодерністські наративні стратегії. Представниця українського шістдесятництва Л. Костенко поєднує у своєму творчому здобутку глибоку національну свідомість із відкритістю до інших культурних традицій, утверджуючи універсальні моральні орієнтири крізь призму українського історичного досвіду. Попри різні національні та історико-культурні контексти, у творчості цих авторок простежується спільне прагнення до міжкультурного порозуміння, осмислення історії як простору для перетину культур, переосмислення національної ідентичності в умовах глобалізації.

Метою цього дослідження є порівняльний аналіз творів трьох авторок з акцентом на концептуалізацію діалогу культур, виявлення спільних

і відмінних тенденцій, окреслення значення діалогу в сучасному гуманітарному дискурсі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Творчість В. Шимборської, О. Токарчук та Л. Костенко є предметом пильної уваги літературознавців, які розглядають їх не лише як визначних представниць національної культури, а й як авторок, чия поетика є втіленням глибокого діалогу з європейською та світовою гуманітарною традицією. Так, літературознавчий інтерес до творчості В. Шимборської (1923–2012) активно розвивався після присудження їй Нобелівської премії у 1996 році. Однією з ключових праць є монографія відомого польського літературного критика, перекладача, есеїста А. Поморського «Поезія і пам'ять. Про творчість Віслави Шимборської» (*Poezja i pamięć. O twórczości Wisławy Szymborskiej*), де аналізується філософський вимір її поезії, зокрема в контексті пам'яті, іронії та міжкультурних алюзій. У польському літературознавстві важливими є дослідження Я. Ліхачького, який у статті «Шимборська та світ: іронія як інструмент пізнання» (*Szymborska i świat: ironia jako narzędzie poznania*) розглядає іронічну дистанцію як засіб критичного діалогу з культурними міфами. Також слід згадати працю польської філологині й перекладачки М. Хейдель «Можливі світи в поезії Віслави Шимборської» (*Światy możliwe w poezji Wisławy Szymborskiej*), де поезія досліджувалася як модель множинної культурної реальності. Українські дослідниці Р. Манько, Н. Олексин та К. Бриляк у статті «Поетична іронія Віслави Шимборської» аналізують іронію як ключовий поетичний прийом у творчості польської письменниці. Науковці підкреслюють, що іронія у Шимборської не лише виконує естетичну функцію, а й слугує інструментом філософського осмислення буття, дозволяючи поетці встановлювати критичну дистанцію до усталених уявлень

про людину, історію та культуру. Авторки також зазначають, що В. Шимборська використовує іронію для руйнування ілюзій, створення парадоксів і розкриття глибоких екзистенційних питань, зберігаючи при цьому лаконічність і точність висловлення. Літературна критикиня Г. Улюра в новелі про В. Шимборську, що входить до книги «Ніч на Венері: 113 письменниць, які сяють у темряві», зазначає здатність поетки говорити просто про складні й серйозні речі, розкриваючи сенс буття: «Очевидна простота повсякденності здатна породжувати інфернальне й божественне, коли за справу береться людина – зацікавлений у непростих трактуваннях спостерігач, здатний дивуватися» (Улюра, 2020: 248).

Ольга Токарчук (нар. у 1962 році) привернула увагу літературознавців не лише як нобеліатка 2018 року, а й як одна з провідних постмодерних письменниць. Її твори проаналізовано у праці представника «краківської школи» Р. Ніча «Межі ідентичності. Про прозу Ольги Токарчук» (*Granice tożsamości. O prozie Olgi Tokarczuk*), у якій він розглядає мотиви культурної гібридності та транскультурності в творчості письменниці. Суттєвий внесок у дослідження зробила К. Коцежевська-Марчак, зокрема у статті «Транскультурні наративи в прозі Ольги Токарчук» (*Narracje transkulturowe w prozie Olgi Tokarczuk*), де ділиться міркуваннями про транснаціональний контекст романів. В українських академічних колах аналіз творчості О. Токарчук здійснили Н. Артеменко у статті «Маркес польського Правіку», де досліджує художню інтерпретацію ідеї часопростору в романі «Правік та інші часи» і зазначає, що «час Токарчук – це суб'єктивний вимір, який є в уяві кожного. Йому підкоряються люди – вони живуть майбутнім і минулим. Часу не відчувають лише тварини й рослини – їхнє життя триває й набуває у вічності інших форм, іншого змісту» (Артеменко, 2009:1). Проблеми часопростору твору зацікавили й дослідницю Л. Лавринович, яка в статті «Художня інтерпретація ідеї часопростору в романі О. Токарчук «*Prawiek i inne czasy*»» здійснює аналіз міфопоетичного часопростору роману, у якому ідейно-художній зміст прочитується в контексті ідеї А. Бергсона про руйнування спеціалізації та розмикання герметичного міфопоетичного світу (Лавринович, 2012:130). Н. Малетич у статті «Ювілейне прочитання Ольги Токарчук» (Малетич, 2012: 8), аналізує особливості проблематики двох романів польської майстрині слова «Бігуни» і «Веди свій плут понад кістками мертвих» та ділиться своїми роздумами щодо прочитання цих творів. Дослідниця

О. Калинюшко, аналізуючи амбівалентного героя оповідань Ольги Токарчук «Гра на багатьох барабанчиках», вважає, що в художньому світі твору переплітаються реальний і фантастичний світи, а це, як відомо, є характерним для «магічного реалізму» (Калинюшко, 2014: 87).

Творчість Ліни Костенко (нар. у 1930 році) має сталий статус у вітчизняному літературознавстві як еталон високої інтелектуальної та моральної поезії. З-поміж найбільш ґрунтовних досліджень – монографія М. Наєнка «Ліна Костенко: спроба портрета», яка поєднує біографічний та поетологічний аналіз. Науковець розглядає творчість поетки як явище національного духу, у якому поєднані інтелектуальна глибина, моральна принциповість і художня досконалість. Автор акцентує на тому, що Ліна Костенко – це моральний авторитет української літератури, яка осмислює історичну долю народу в контексті вічних цінностей. Філософські, культурологічні та естетичні виміри творчості Костенко розкриваються у працях Т. Гундорової («Кітч і література. Подих епохи в поезії Ліни Костенко»), В. Моренця («Поетика громадянської лірики Ліни Костенко») та О. Забужко, яка неодноразово у своїх есеях порівнювала роль Л. Костенко з постатями провідних інтелектуалів Східної Європи. І. Дзюба у книзі про Л. Костенко «Є поети для епох: Ліна Костенко про свій і наш з вами час. І про світове безчасся» називає її «білим голосом висоти», який у «милословному оркестрі багатьох поетів чутний особливо» (Дзюба, 2019: 108). Також варто звернути увагу на розвідки І. Фаріон, І. Бондаренко та Г. Улюри, які аналізують поетику діалогу культур Л. Костенко – зокрема у віршах, присвячених історичним постатям, подіям, а також у її подорожній прозі «Записки українського самашедшого». Так, І. Фаріон у 2023 році в одній із активностей у соціальній мережі так сказала про велику майстриню слова: «Вона – еманация Христа за Його тимчасової відсутності на Землі. Коли Христос прийде знову, Ліна Василівна передасть Йому свої повноваження». У цих словах – філософське усвідомлення морально-етичного значення творчості письменниці для сучасників. Однак дотепер недостатньо розкритими залишаються як спільні мотиви, так і відмінності в способі художнього втілення ідеї культурного діалогу в творчості цих письменниць. З огляду на це, актуальним є глибше дослідження того, як майстрині слова розуміють межі та можливості культурного діалогу, як вони формують власну авторську позицію у цьому поліфонічному обміні і як їхній літературний досвід може сприяти розвитку міжкультурного мислення.

Виклад основного матеріалу. Творчість «королеви польської поезії» В. Шимборської вирізняється філософською глибиною, тонкою іронією, лаконізмом і гуманістичним підходом до ключових питань буття. Однією з важливих тем її поезії є діалог культур – складне й багатовимірне явище, що реалізується в узаємопроникненні, порівнянні, співіснуванні різних цивілізаційних, культурних і релігійних парадигм. Вона створила унікальний поетичний світ, у якому прості деталі повсякденного життя стають приводом для глибоких роздумів про буття, історію та людину в контексті культури. Під діалогом культур у творчості Шимборської розуміється не лише пряме покликання на інші культури чи історичні події, а й філософське осмислення людського досвіду в міжкультурному, міжчасовому та екзистенційному аспектах. Поетка часто звертається до історичних постатей, міфів, наукових відкриттів, цитуєчи або переосмислюючи їх з позиції сучасної людини. Так, у вірші «Грецька скульптура» («*Posąg grecki*») авторка порушує питання сприйняття античної культури сучасною людиною. Вона зображує грецьку статую, позбавлену частин тіла, – символ часу, який руйнує форму, але не зміст. Статуя мовчить, але її мовчання спонукає до роздумів, до діалогу: «*Нічого не каже, але я чую, / більше, ніж із книжок чи уроків*» (Шимборська, 2020: 124). Виникає своєрідний асиметричний діалог: сучасна людина «чує» культуру минулого, хоча та давно втратила голос. Скульптура є не лише артефактом, а й співрозмовником, який говорить мовою краси, страждання, історії.

У поезії «Мона Ліза» («*Mona Lisa*») Шимборська іронічно порушує тему рецепції культурних символів у різні епохи; осмислює, як один і той же образ (відомий портрет Леонардо да Вінчі) набуває нових значень залежно від історичного та культурного контексту. Це яскравий приклад полілогу культур, де один витвір мистецтва стає простором зустрічі різних епох, інтерпретаціями: «*Чи знала, що стане товаром, / значком, листівкою, / татуюванням на гоміліці туриста?*» (Шимборська, 2020: 86). Іронія не знецінює образ, а навпаки – показує, як культурні феномени входять у масову культуру і отримують нове, несподіване життя. Це теж форма діалогу – не завжди глибока, але масштабна.

Поезія «Початок століття» («*Koniec i początek*») сповнена роздумами про історичну пам'ять, війну, руїни та відновлення. У ній порушується питання, як культури знищують одна одну, але водночас знаходять шляхи до відродження: «*Хтось мусить прибрати поле битви, / скласти уламки в*

кupu, / винести трупи, / натягнути сорочки на голе гілля» (Шимборська, 2020: 102). Це діалог між поколіннями, між минулим і майбутнім, де нова культура виростає на руїнах попередньої. Шимборська говорить про тяглість, про відповідальність за збереження пам'яті, про те, що справжній діалог можливий лише на основі співпереживання і морального вибору.

У вірші «Кінець і початок» («*Koniec i początek*») авторка розмірковує і над тим, як легко історична пам'ять зникає після катастроф, і лише культура – через мистецтво, мову, спогади – може зберегти істину. Шимборська уникає патетики, проте її поезія є етично насиченою та інтелектуально відкритою до інших культур: «*У кожному початку є шматок продовження*» (Шимборська, 2020: 118), – пише вона, натякаючи на універсальність людського досвіду, незалежно від національної належності. У творчому світі В. Шимборської актуальними є низка запитань: як залишатися людиною у динамічному світі? Як чути іншу культуру – не як екзотику чи фон, а як рівноправного співрозмовника? Її поезія – це простір інтелектуального і духовного діалогу, що відбувається не лише між культурами, а й між поколіннями, ціннісними системами, мовами.

Тема діалогу культур є наскрізною і в творчості О. Токарчук, прозу якої літературознавці називають глибоко філософською, багатокультурною і міждисциплінарною. Письменниця досліджує межі між світами, ідентичностями, культурами, націями, релігіями, що формує основу діалогу культур у її творчості. Так, роман «Бігуни» («*Bieguni*») можна назвати маніфестом сучасної космополітичної свідомості. Авторка зображує світ як простір постійного руху, міграції, зустрічей і втеч. Через історії численних персонажів, що подорожують, зникають, шукають себе між культурами, вона демонструє, як перетин культур стає нормою сучасного буття. Наприклад, героїня роману з Польщі потрапляє до Азії, опиняється в світі іншої культури, і, зустрічаючись з іноземцями, мислить категоріями міжособистісного діалогу, а не національних відмінностей. Загалом роман насичений культурними алюзіями до історії, медицини, релігії, що переплітається у глобальному культурному полі.

Не менш цікавим у цьому аспекті також є історичний роман «Книги Якова», у якому описується епоха XVIII століття на прикладі релігійного руху якобітів (прихильників Я. Франка) у Речі Посполитій. Діалог культур тут очевидний: польська, єврейська, українська, балканська, османська культури перетинаються, конфліктують, зливаються, обмі-

нюються символами, міфами, мовами. О. Токарчук досліджує питання релігійної толерантності, взаєморозуміння, роль перекладачів, мандрівників, носіїв різних традицій як «посередників» між культурами. У романі «Правік та інші часи» («Pierwsze i inne czasy») авторка створює метафоричний простір села Правік, у якому в мініатюрі відображено більш значущі процеси: культурні зміни, війна, зіткнення цивілізацій. Діалог культур оприявлюється у співіснуванні традиційного й модерного, польського й німецького, християнського та язичницького. Післявоєнна історія Правіка – це історія зламу між поколіннями, між світоглядами.

Крім того, до проблем культури й міжкультурного порозуміння звертається Токарчук і в есеїстиці. Наприклад, у Нобелівській лекції 2019 року «Те, що не розказане, перестає існувати, вмирає» («То, o czym się nie mówi, przestaje istnieć, umiera») говорити про необхідність «оповідачів», здатних охопити різні перспективи, об'єднати досвід людей різних націй, вір, традицій. Її концепція «оповідання з моральною уявою» передбачає емпатійний підхід до іншості. «Тому я вірю, що мушу вести розповідь так, немовби світ був живою єдністю, що безустанно стається на наших очах, а ми – його водночас малою і потужною частиною», – говорила письменниця (Токарчук, 2019: 9). Це красномовно свідчить про те, що О. Токарчук через твори ініціює глибокий діалог між культурами, створює літературний простір, у якому немає «чужих» – є лише «інші», з якими варто взаємодіяти; наголошує на багатоголосості світу, на необхідності бачити людину не через призму національних чи релігійних кордонів, а як частину спільного культурного ландшафту.

Важливе місце тема діалогу культур посідає і в творчості Ліни Костенко, яка глибоко занурена в історичний, філософський і культурний контекст. Вона осмислює долю української культури у світовій історії, взаємодію різних цивілізацій, а також боротьбу за збереження національної ідентичності в умовах глобальних викликів. Так, в історичному романі у віршах «Маруся Чурай» простежується взаємодія української культури з іншими культурами через військові, політичні та особисті конфлікти. Історичним тлом твору є XVII століття – час визвольної боротьби українського народу, коли українці постійно перебувають у контакті з поляками, татарами, що створює складне культурне тло. Через образ Марусі Чурай і її пісні авторка демонструє, як українська культура здатна не лише протистояти асиміляції, а й впливати на інші народи. Саме пісня в творі виступає як універсальна форма культурного діалогу, бо в

ній – душа народу. Варто наголосити, що в поезії Л. Костенко присутня інтеркультурна проблематика, яка передбачає перегук століть, так, у поезії «В музеї старовинної книги» авторка вшановує світову культурну спадщину, підкреслюючи її значення для сучасної людини: «Мовчать Еразм, Авіценна і Тацит, мовчить Геракліт, хоч йому не властиво...» [Костенко, 2017:108].

У творчості письменниці веде свої діалоги з митцями, що жили в різні епохи і є представниками різних культур: «Ван-Гог» (про нідерландського художника Вінсента ван Гога), «Чекаю дня, коли тобі скажу: оця строфа, нарешті, досконала» (про видатного скульптора доби Відродження Мікеланджело Буонаротті), «Діалог у Паризькому салоні» (про французького імпресіоніста Едгара Дега) та ін. Серед її співрозмовників – герої давньогрецьких міфів Одисей і Прометей, італійський філософ епохи Відродження Джордано Бруно, першовідкривач Америки Христофор Колумб і норвезький мандрівник Фрітьйоф Нансен, науковиця Марія Склодовська, іспанка Карменсіта і «чорний принц льоду» ...» (Костенко, 2017: 120), канадський фігурист Толлер Кренстон, геніальний Іван Миколайчук і дід поетки Михайло, що «був храмостороїтель». З цього калейдоскопу імен і століть складається дивовижний феномен людства, що зветься культурою, яка покликана стати засобом порозуміння між народами і часами. Знаменита фраза Ліни Костенко «Поезія – це завжди неповторність, / якийсь безсмертний дотик до душі» ...» (Костенко, 2017: 96) резонує з гуманістичною лінією Шимборської: мистецтво – це простір спілкування душ, а не інструмент ідеології.

У романі Л. Костенко «Записки українського самашедшого» зображено приклад культурного аналізу в єдності із суспільно-політичними ідеями. Розглядаючи події 1990–2000-х років, розмірковуючи над змістом тогочасних телевізійних новини, проводячи політичні паралелі, авторка виводить українську культуру в контекст світових процесів. Головний герой роману, 35-річний програміст за освітою, який займається обслуговуванням комп'ютерів, а не програмуванням, розмірковує про Європу, Захід і Схід, шукає своє місце в цьому політичному та культурному лабіринті. Це діалог не лише культур, а й епох і парадигм – пострадянської, національної, глобалізованої. Глибоко-філософськими є слова з роману: «Коли починається смерть культури, настає культура смерть» (Костенко, 2011: 284). У своїх публічних виступах Ліна Костенко послідовно відстоює ідею культурної самобутності України, але при цьому закликає до діалогу з іншими культурами. Вона говорить

про культуру як засіб виживання і порозуміння, критикує спрощення національних наративів, але й обстоює гідність українського слова. Тобто, Ліна Костенко глибоко розуміє цінність культури як мови діалогу, а не конфлікту. Її твори утверджують українську культуру як суб'єкт історії, здатний до відкритості, гідного партнерства, діалогу, але водночас – як таку, що повинна зберігати свою унікальність. Через історичну пам'ять, художнє слово й моральний ідеал вона виводить читача у простір міжкультурного мислення, де кожна культура має право на власний унікальний голос.

Висновки. У сучасному глобалізованому світі література дедалі частіше стає ареною для діалогу культур, який особливо помітний у творчості видатних письменниць В. Шимборської, О. Токарчук та Л. Костенко. Попри відмінності у формах і стилях, усіх трьох майстринь слова об'єднує прагнення осмислити спільне людське минуле, порушити проблеми ідентичності та окреслити межі культурного самовираження. Їхні твори є прикладом того, як мистецтво слова подолає національні бар'єри та утверджує універсальні гуманістичні цінності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Артеменко Н. Маркес польського Правіку. URL: http://vsiknygy.net.ua/shcho_pochytaty/review/1026/
2. Дзюба І. Є поети для епох: Ліна Костенко про свій і наш з вами час. І про світове безчасся. Київ : Либідь, 2019. 144 с.
3. Журба С. Погляд крізь час: спогади як художня форма репрезентації пам'яті в романах «Країна гіркої ніжності» Володимира Лиса й «Останні історії» Ольги Токарчук. *Літератури світу: поетика, ментальність і духовність*. 2021. Вип. 15. С. 21–36.
4. Калинюшко О. Амбівалентний герой у збірці оповідань Ольги Токарчук «Гра на багатьох барабанчиках». *Scripta manent : молодіжний науковий вісник Інституту філології та журналістики*. 2014. С. 86–88.
5. Костенко Л. Триста поезій. Вибрані вірші. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2017. 416 с.
6. Костенко Л. Записки українського самашедшого. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2011. 416 с.
7. Лавринович Л. Художня інтерпретація ідеї часопростору в романі О. Токарчук «Prawiek i inne czasy». *Наукові записки. Серія «Філологічна». Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2012. Вип. 28. С. 128–139.*
8. Малетич Н. Ювілейне прочитання Ольги Токарчук. URL: <https://is.gd/03xIL9>.
9. Токарчук О. Те, що не розказане, перестає існувати, вмирає. Нобелівська лекція 2019. URL: <https://is.gd/5ECERc>
10. Улюра Г. Ніч на Венері: 113 письменниць, які сяють у темряві. Київ : ArtHuss, 2020. 464 с.
11. Шимборська В. Вибране. Пер. А. Бондаря. Львів : Видавництво Старого Лева, 2020. 248 с.

REFERENCES

1. Artemenko N. Marques polskoho Praviku. [Marques of the Polish Pravik] URL: http://vsiknygy.net.ua/shcho_pochytaty/review/1026/ [in Ukrainian].
2. Dziuba I. (2019) Ye poety dlia epokh: Lina Kostenko pro svii i nash z vamy chas. I pro svitove bezchassia. [There are poets for epochs: Lina Kostenko about her time and ours. And about the world's timelessness]. Kyiv : Lybid. 144 p. [in Ukrainian].
3. Zhurba S. (2021) Pohliad kriz chas: spohady yak khudozhnia forma reprezentatsii pam'iaty v romanakh «Kraina hirkoi nizhnosti» Volodymyra Lysa y «Ostanni istorii» Olhy Tokarchuk. [A Look Through Time: Memories as an Artistic Form of Memory Representation in the Novels The Country of Bitter Tenderness by Volodymyr Lys and The Last Stories by Olha Tokarchuk]. *Literatury svitu: poetyka, mentalnist i dukhovnist – World Literatures: Poetics, Mentality and Spirituality*. 15. 21–36. [in Ukrainian].
4. Kalyniushko O. (2014) Ambivalentnyi heroï u zbirtsi opovidan Olhy Tokarchuk «Hra na bahatokh barabanchykakh». [The ambivalent hero in Olga Tokarchuk's short story collection Playing on Many Drums]. *Scripta manent: molodizhnyi naukovyi visnyk Instytutu filolohii ta zhurnalistyky*. 86–88. [in Ukrainian].
5. Kostenko L. (2017) Trysta poezii. Vybrani virshi. [Three hundred poems. Selected Poems] Kyiv : A-BA-BA-HA-LA-MA-HA. 416 s. [in Ukrainian].
6. Kostenko L. (2011) Zapysky ukrainskoho samashedshoho. [Notes of a Ukrainian hermit] Kyiv : A-BA-BA-HA-LA-MA-HA. 416 p. [in Ukrainian].
7. Lavrynovych L. (2012) Khudozhnia interpretatsiia idei chasoprostoru v romani O. Tokarchuk «Prawiek i inne czasy». [An Artistic Interpretation of the Idea of Time Space in O. Tokarczuk's Novel 'Prawiek i inne czasy'] *Naukovi zapysky. Seriiia «Filolohichna»*. Ostroh : Vyd-vo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia», 28. 128–139. [in Ukrainian].
8. Maletych N. Yuvileine prochyttannia Olhy Tokarchuk. [Anniversary reading by Olga Tokarchuk] URL: <https://is.gd/03xIL9> [in Ukrainian].
9. Tokarchuk O. Te, shcho ne rozkazane, perestaie isnuvaty, vmyraie. Nobelivska lektiia 2019. [What is not told ceases to exist, dies. Nobel Lecture 2019] URL: <https://is.gd/5ECERc> [in Ukrainian].
10. Uliura H. (2020) Nich na Veneri: 113 pysmennyts, yaki siaiut u temriavi. [Night on Venus: 113 Writers Who Shine in the Dark] Kyiv : ArtHuss. 464 p. [in Ukrainian].
11. Shymborska V. (2020) Vybrane. [Selected works] Per. A. Bondaria. Lviv : Vydavnytstvo Staroho Leva. 248 p. [in Ukrainian].

Антон БЕРЕЖНИЙ,
orcid.org/0009-0007-5475-2207
аспірант кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) excusemyfr@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПЕРЕКЛАДУ: ЗМІСТОВО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто проблему формування цифрової компетентності у майбутніх фахівців перекладу як одного з головних напрямів модернізації професійної підготовки в умовах цифрової трансформації освіти. Автор акцентує увагу на зміні професійного профілю перекладача під впливом розвитку цифрових технологій, зокрема засобів автоматизованого перекладу, цифрових лінгвістичних ресурсів, мультимедійного супроводу текстів, засобів дистанційної комунікації та управління проектами. Наголошено, що цифрова компетентність вже не є лише додатковою навичкою, а трансформується в метакомпетентність, яка забезпечує адаптивність перекладача до нових умов ринку праці та безперервного професійного розвитку. У дослідженні обґрунтовано необхідність створення цілісної системи педагогічних умов як сукупності організаційних, технологічних і психологічних чинників для ефективного формування цифрової компетентності в межах професійної підготовки майбутніх перекладачів. Підкреслено, що сучасна педагогіка вищої школи має адаптуватися до потреб цифрового гуманізму – поєднання технологічного розвитку з гуманітарними цінностями, орієнтованого на формування усвідомленого й етично відповідального користувача цифрових засобів. Особливу увагу приділено аналізу змістово-методичного аспекту формування цифрової компетентності. Обґрунтовано доцільність упровадження інноваційних методик, створення цифрових освітніх ресурсів, розроблення авторських навчально-методичних комплексів. Узагальнено педагогічні умови, які сприяють формуванню цифрової компетентності перекладачів нового покоління: системне впровадження цифрових інструментів у зміст фахових дисциплін; занурення студентів у симуляції реальних перекладацьких практик з використанням цифрових інструментів; підвищення цифрової обізнаності викладачів; розбудова відкритого й інклюзивного освітнього цифрового простору; формування здатності до етичної рефлексії в цифровій сфері.

Ключові слова: цифрова компетентність, фахова підготовка перекладачів, цифрова трансформація освіти, цифровий гуманізм, DigComp, DigCompEdu, цифрові освітні ресурси.

Anton BEREZHNYI,
orcid.org/0009-0007-5475-2207
PhD student at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University “Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic”
(Poltava, Ukraine) excusemyfr@gmail.com

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING DIGITAL COMPETENCE IN FUTURE TRANSLATION PROFESSIONALS: CONTENT AND METHODOLOGICAL ASPECT

The article explores the development of digital competence among future translation professionals as a key direction in modernizing professional education in the context of digital transformation. The author emphasizes the shift in the translator's professional profile under the impact of emerging digital technologies – such as computer-assisted translation tools, digital linguistic platforms, multimedia-enriched texts, remote communication technologies, and project management systems. Digital competence is no longer seen as an auxiliary skill but is evolving into a metacompetence that enables translators to adapt to changing labor market demands and engage in continuous professional growth.

The study substantiates the importance of establishing pedagogical conditions that facilitate effective digital competence formation within translator training. These conditions encompass a combination of organizational, technological, and psychological factors that shape a coherent educational environment. The article underscores the need for modern higher education pedagogy to respond to the principles of digital humanism – an approach that balances technological advancement with humanistic values to nurture ethically aware and responsible users of digital technologies.

Special attention is devoted to the content-related and methodological aspects of digital competence development. The article justifies the integration of innovative teaching strategies, the creation of digital educational resources, and the development of tailored instructional materials focused on translation practices. It summarizes a set of pedagogical conditions that support the digital empowerment of a new generation of translators: systematic integration of digital tools into course content; student immersion in realistic translation scenarios involving digital technologies; enhanced digital literacy among instructors; creation of an open and inclusive digital learning environment; and cultivation of ethical reflection in digital contexts.

Key words: digital competence, translator training, digital transformation of education, digital humanism, DigComp, DigCompEdu, digital educational resources.

Постановка проблеми. Цифровізація усіх сфер суспільного життя, включно з освітою та міжкультурною комунікацією, зумовлює нові вимоги до професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю, зокрема майбутніх філологів-перекладачів. Упродовж останнього десятиліття цифрова компетентність (далі – ЦК) перетворилася з додаткової навички на базову умову ефективної реалізації професійної діяльності в інформаційному суспільстві. Розвиток новітніх цифрових інструментів для автоматизованого перекладу, опрацювання термінологічних баз, мультимедійного супроводу тексту, а також поступ в організації віддаленої комунікації й управління проектами в цій галузі змінив як зміст професії перекладача, так і вимоги до його підготовки.

У сучасному освітньому контексті ЦК фахівця трактують як ключову метакомпетентність, яка не лише доповнює традиційні професійні навички, а й забезпечує здатність до їх постійного оновлення відповідно до технологічного поступу. Для України, яка інтегрується до єдиного європейського освітнього простору, розвиток ЦК є актуальним у світлі оновлення змісту вищої освіти відповідно до вимог часу, зокрема – цифрового гуманізму, орієнтації на людиномірні цінності та розширення можливостей особистісного й професійного розвитку засобами цифрового середовища.

Попри наявність загальних нормативних орієнтирів щодо цифрової трансформації освіти, зокрема у формі цифрової рамки педагога (DigCompEdu) чи цифрової рамки громадянина (DigComp), проблема формування ЦК майбутніх перекладачів залишається відкритою. Вона вимагає уточнення не лише структурно-змістових компонентів цієї компетентності, а й глибшого осмислення специфіки професійної діяльності перекладача в цифрову епоху. У бакалаврській підготовці фахівця особливо важливим стає забезпечення такої освітньої моделі, яка не тільки транслює цифрові знання й уміння, а й формує критичне, свідоме, ціннісно забарвлене ставлення до цифрових технологій як до невід’ємного складника професійного інструментарію та суспільного буття. Тому дослідження педагогічних умов, які забезпечують цілеспрямоване формування ЦК у фахівців перекладу, є, на наше переконання, нагальним як у теоретичному, так і в практичному вимірах сучасної педагогіки вищої школи.

Аналіз наукових досліджень свідчить про щораз більшу увагу дослідників до цього питання. У межах українського дискурсу проблема розглядається з урахуванням специфіки філологічної освіти та вимог сучасного цифрового суспіль-

ства. Так, Головацька Ю. досліджує педагогічні умови професійної підготовки майбутніх перекладачів до локалізації, визначаючи сукупність взаємозалежних факторів освітнього середовища ЗВО, як-от: зміст навчання, методи, організаційні форми та матеріальні можливості їх реалізації. Серед таких умов дослідниця виокремлює як безсумнівно необхідні впровадження авторських навчально-методичних матеріалів, забезпечення технічного оснащення освітньої діяльності та зміну ролі викладачів (Holovatska, 2023: 69).

Сутність психолого-педагогічного процесу формування ЦК у студентів-філологів педагогічного спрямування в умовах освітнього простору ЗВО вивчала Сухомлин О., приділивши увагу психолого-педагогічним аспектам опанування цифровими технологіями та готовності студентів до мобільного навчання (Сухомлин, 2019). Своєрідною класикою вважаються публікації Тарасенка Р. щодо підготовки майбутніх філологів-перекладачів у контексті формування у них інформаційної компетентності. Значущим є узагальнення зарубіжного досвіду підготовки перекладачів; аналіз стандартів, які її регламентують і визначають вимоги до професійної кваліфікації; обґрунтування моделі формування інформаційної компетентності та експериментальна спроба перевірки її ефективності в освітньому процесі (Тарасенко Р., 2015). Не зважаючи на безумовну цінність цих праць, деякі положення, на нашу думку, потребують ширшої наукової дискусії (як-от концептуальні підходи до термінологічного аналізу суміжних понять).

У зарубіжному науковому дискурсі, представленому працями Bowker L., Cuminatto C., Baines R., Druga J., Kiraly D., Rodríguez de Céspedes B., Abelha M., Fernandes S., Mesquita D., Seabra F., Ferreira-Oliveira A. T., Eraković B., Radić Bojanić B., Nitzke J., Tardel A., Hansen-Schirra S. та ін. формування ЦК майбутніх перекладачів розглядається крізь призму зміни педагогічних підходів та впровадження інноваційних технологій у навчальний процес, а також з урахуванням вимог ринку праці.

Цікавим є дослідження Do T., у якому розглядається розвиток технологічної компетентності в університетських програмах з перекладу та професійній практиці з орієнтацією на Тихоокеанський регіон. Проведене серед студентів, викладачів та професійних перекладачів Австралії та В’єтнаму – країн з різним економічним та соціальним рівнями, воно виявило напролюд подібні уявлення про цю компетентність у фахівців. За висновком дослідника «дві абсолютно різні

реальності створюють конвергентні уявлення про застосування технологій у перекладацькій роботі та навчанні перекладу» (Do T., 2024: 240). Звідси й наголос на обов'язковому використанні цифрових інструментів у підготовці фахівців з огляду на глобалізований характер перекладацької індустрії.

Отже, вітчизняні й зарубіжні дослідження підкреслюють важливість інтеграції цифрових технологій у процес підготовки перекладачів, акцентуючи увагу на необхідності відповідної адаптації педагогічних стратегій.

Метою нашого дослідження є виявлення та обґрунтування педагогічних умов, необхідних для максимально ефективного формування ЦК у бакалаврів філології (германські мови та літератури) – майбутніх перекладачів.

Виклад основного матеріалу. З урахуванням наукового дискурсу, а також сучасних вимог до професійної підготовки фахівців перекладу, формування ЦК розглядається не лише як необхідний складник їхньої загальної професійної культури, а і як системоутворювальний чинник адаптації до цифрового освітнього та професійного середовища. У цьому контексті важливим завданням є виявлення та наукове обґрунтування педагогічних умов, що сприяють цілеспрямованому, ефективному й інтегрованому формуванню цифрової компетентності в процесі професійної підготовки.

У межах нашого дослідження ЦК майбутніх фахівців перекладу розглядається як інтегрована багатокомпонентна професійна здатність, що охоплює сукупність знань, умінь, навичок і ставлень, необхідних для ефективного, критичного, етичного й креативного використання цифрових технологій у процесі здійснення усного й письмового перекладу, міжкультурної комунікації, взаємодії з клієнтами, керування проєктами, постійного професійного розвитку, яка формується на основі міждисциплінарного знання і виявляється у здатності до системного вирішення професійних завдань у цифровому середовищі. Відповідно до цього визначаються й педагогічні умови, які забезпечують педагогічну доцільність, методичну узгодженість та результативність процесу формування відповідної компетентності у майбутніх перекладачів, спроможних продуктивно функціонувати в умовах цифровізації всіх сфер суспільного життя, з професійною включно.

Під **педагогічними умовами** ми розуміємо систему організаційних, технологічних і психологічних чинників, що впливають на якість цифрової компетентності майбутніх перекладачів. Такий підхід дає змогу цілісно охопити чинники, які не лише формують навички володіння цифровими

технологіями, але й забезпечують усвідомлену, рефлексивну та критично орієнтовану професійну підготовку. Нами було виокремлено п'ять ключових педагогічних умов, що сукупно створюють сприятливе освітнє середовище для розвитку ЦК бакалаврів філології перекладацького профілю.

1. Інтеграція цифрових інструментів у фахові дисципліни професійної підготовки

Вона означає не просто ознайомлення студентів з окремими технологіями, а системне включення їх у структуру фахової підготовки як дидактичного засобу, що впливає на зміст, методи й результати навчання. Ця умова відповідає сучасним вимогам до перекладацької освіти, що трансформується під впливом цифровізації професійного середовища, унаслідок чого перекладачі XXI століття мають бути не лише мовними медіаторами, а й технологічно обізнаними фахівцями (O'Hagan M., 2016: 929).

До релевантних цифрових інструментів, що безумовно й системно мають бути інтегровані до освітніх програм бакалаврської підготовки перекладачів, належать такі їх *категорії* або *групи*:

- *CAT-tools (Computer-Assisted Translation)*: SDL Trados Studio, MemoQ, Wordfast – сприяють розвитку навичок сегментного перекладу, управління термінологією, створення пам'яті перекладів.

- *Машинний переклад + постредагування (MT + PE)*: такі інструменти, як DeepL, Google Translate – дають можливість реалізувати швидкі рішення, а також розвивати вміння ефективної та якісної коректури машинних результатів із урахуванням контексту. Загалом ці дві групи цифрових інструментів є необхідними для формування у студентів не лише практичних навичок, але й здатності критично оцінювати якість перекладу, здійснювати якісне постредагування текстів, а також розуміти межі застосування MT.

- *Корпусні технології*: British National Corpus, Digital Dictionary of the German Language – DWDS – використовуються для аналізу частотності, колокацій, жанрових і дискурсивних особливостей текстів. Вони дозволяють студентам ознайомитись із сучасним станом мови, її варіативністю та культурними контекстами. У кінцевому результаті корпусні технології є засобом підвищення лінгвістичної обґрунтованості рішень перекладача. Інтеграція таких інструментів допомагає формувати у студентів системний підхід до професії, що включає і технологічний компонент, і критичне мислення. Дослідники підкреслюють важливість використання корпусної лінгвістики в освіті, що сприяє розвитку аналітичних навичок у студентів та їх здатності працювати з великими обсягами

текстових даних (Pérez-Paredes, 2020: 57). Але це актуально й для перекладачів, які повинні вміти ефективно використовувати цифрові ресурси для аналізу текстів та прийняття вивірених рішень у процесі перекладу.

- *Електронні словники та глосарії*: Linguee, IATE, Glosbe – формують у студентів здатність до швидкого й точного пошуку термінології.

- *Платформи дистанційного навчання та співпраці*: Moodle, Google Workspace, Microsoft Teams – забезпечують колаборативне середовище для перекладацької практики.

Наявність такої педагогічної умови формування ЦК забезпечує відчутний освітній ефект, а саме:

- *формування цифрової грамотності у професійному контексті*: студенти навчаються використовувати цифрові засоби не як додаток, а як невід'ємний складник, важливий інструмент перекладацького процесу.

- *Розвиток критичного мислення та аналітичних навичок*, який реалізується через практику систематичного порівняння варіантів перекладу, аналіз семантичних відмінностей і вибір найдо речніших рішень.

- *Формування адаптивності до цифрових трансформацій*: у світі постійних і динамічних технологічних змін, випускники набувають здатності швидко освоювати нові інструменти, що з'являються на ринку.

Одночасно забезпечити цю педагогічну умову можна, лише впровадивши до освітнього процесу новачинні, насамперед, інтерактивні методичні підходи й практики. Серед найбільш ефективних, на наш погляд, можуть бути такі:

- *Проектне навчання*: виконання перекладацьких проєктів з використанням CAT-інструментів уже під час професійної підготовки, у самому навчальному процесі (наприклад, створення глосаріїв для галузевих текстів). Ця методика є наскрізною для ще однієї педагогічної умови, про що йтиметься далі.

- *Кейс-стаді*: аналіз ситуацій, у яких використання цифрового інструменту було вирішальним для досягнення якісного перекладу.

- *Блочно-модульний підхід*: організація спеціальних навчальних модулів, присвячених окремим аспектам цифрової компетентності.

Отже, інтеграція цифрових інструментів є базовою умовою не лише для формування технічних навичок, а й для розвитку професійної ідентичності перекладача. Вона дозволяє забезпечити відповідність підготовки бакалаврів філології реаліям ринку, а також сприяє гармонійному поєднанню когнітивного, функціонально-діяльнісного

та технологічного компонентів їхньої професійної компетентності.

2. Моделювання професійних ситуацій у цифровому середовищі

Ця ключова педагогічна умова базується на самій концепції проєктного навчання, яке передбачає активне залучення студентів до виконання реальних або наближених до реальності завдань, що сприяє розвитку не лише фахових, але й соціальних та когнітивних навичок. Зокрема, класичне дослідження Kiraly D підкреслює важливість соціально-конструктивістського підходу, де навчання відбувається через спільну діяльність у реальних проєктах. Таке проєктно-орієнтоване навчання дозволяє студентам відчути себе частиною професійної спільноти, розвиваючи навички командної роботи, управління проєктами та застосування відповідних цифрових інструментів (Kiraly D., 2005: 1099-1100).

Використання платформ для управління перекладацькими проєктами, таких як Smartcat або Phrase (Memsource), дає змогу студентам на практиці відпрацьовувати навички колаборативної роботи, управління термінами, контролю якості та редагування. Це дозволяє створити реалістичне цифрове середовище, яке допомагає адаптуватися до сучасних вимог професії та сформувати здатність працювати в команді, використовуючи сучасні технології. Отже, моделювання професійних ситуацій у цифровому середовищі сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та підготовці студентів до реальних викликів професійної діяльності (*12 Translation Management Systems*, 2023).

3. Підвищення цифрової компетентності викладачів

Підвищення ЦК викладацького складу є не лише передумовою якісної цифрової трансформації освіти, але й чинником, що безпосередньо впливає на успішність формування ЦК у студентів. У контексті підготовки майбутніх перекладачів, де технологічна грамотність є складовою фахової професійності, роль викладача як цифрового лідера особливо актуальна.

ЦК викладача охоплює не лише технічні навички, а й педагогічне володіння цифровими інструментами, тобто здатність ефективно інтегрувати ІКТ у процес навчання, адаптувати методики відповідно до цифрового контексту, а також критично оцінювати та відбирати інструменти залежно від навчальних цілей. Вона структурується за такими визначальними компонентами: професійна взаємодія, створення й адаптація цифрового контенту, викладання та навчання, оцінювання, підтримання розвитку цифрової компетентності

студентів, а також особиста цифрова грамотність (Redecker C., 2017).

Практичне впровадження цієї умови, на наш погляд, передбачає:

- *Систематичне підвищення кваліфікації* педагогів через спеціальні курси, семінари, мікро-креденціали та сертифікаційні програми, зокрема в рамках ініціатив на кшталт *Digital Skills and Jobs Platform* ЄС або локальних освітніх ініціатив (наприклад, *Prometheus*, *EdEra*, *Coursera for Campus*).

- *Менторські програми*: досвідчені цифрові викладачі можуть допомагати колегам опановувати цифрові середовища, упроваджувати інноваційні методи навчання, як-от гейміфікація, змішане навчання, фліп-клас.

- *Використання рефлексивної практики* – створення умов для самооцінювання та вдосконалення власної ЦК, зокрема через е-портфоліо викладача, цифрові щоденники, педагогічні мапи цифрових ресурсів.

- *Міжфакультетська кооперація*: формування міждисциплінарних спільнот практиків, які сприяють обміну досвідом, розробленню спільних цифрових курсів і ресурсів (наприклад, проекти спільного створення навчальних відео, подкастів, інтерактивних симуляцій, STEM-засобів тощо).

- *Інституційна підтримка з боку ЗВО*: створення центрів цифрової педагогіки, розроблення внутрішніх стандартів цифрової компетентності, оцінювання цифрової зрілості викладачів.

Досвід показує, що навіть найкраще оснащені навчальні програми не дадуть очікуваних результатів без належної підготовки педагогів. Викладачі повинні не лише володіти сучасними цифровими інструментами, але й бути здатними інтегрувати їх у навчальні процеси, адаптувати матеріали до нових форматів, використовувати цифрові ресурси для створення інтерактивних завдань та оцінювання студентів. Важливими є також навички роботи з платформами для дистанційного навчання (Moodle, Google Classroom), що дозволяють не лише організувати навчальний процес, але й зробити його більш гнучким і доступним для студентів з різними потребами та рівнями підготовки. Отже, ЦК викладачів – це динамічне поєднання знань, умінь, ставлень і етичних орієнтирів, які дозволяють ефективно використовувати цифрові засоби з педагогічною метою (Саєна, F. & Redecker, C., 2019). Без її розвитку не можна говорити про сталу цифрову трансформацію філологічної, а тим більше, перекладацької освіти.

4. Створення відкритого цифрового освітнього середовища

Створення відкритого цифрового освітнього середовища (ВЦОС) є ще однією педагогічною умовою для формування цифрової компетентності майбутніх перекладачів. Університетська освіта сьогодні повинна виходити за межі традиційних аудиторних форматів, забезпечуючи доступ до знань у будь-який час і з будь-якого місця. ВЦОС передбачає у цьому контексті організацію освітнього простору як відкритої екосистеми, що поєднує технологічні платформи, навчальні ресурси, інструменти взаємодії та цифрові сервіси, які відповідають потребам студентів різного рівня підготовки.

Одним із головних компонентів ВЦОС є надання *вільного доступу до якісного навчального контенту, відкритих освітніх ресурсів, а саме*: відкритих електронних курсів (МООС-платформи: Coursera, edX, FutureLearn), освітніх відеолекцій (YouTube EDU, TED-Ed), електронних словників, глосаріїв і корпусів текстів, професійних форумів, блогів і спільнот перекладачів, баз даних наукових публікацій та цифрових бібліотек (DOAJ, ERIC, Europeana). Ці ресурси сприяють формуванню у студентів здатності працювати в умовах інформаційної насиченості та швидких змін у цифровому середовищі (UNESCO, 2021).

Крім контентного наповнення, ВЦОС має передбачати *функціональну інтеграцію цифрових інструментів для комунікації та колаборації*: онлайн-дошки (Padlet, Miro), хмарні сервіси (Google Drive, OneDrive), платформи для зворотного зв'язку (Mentimeter, Slido) тощо. У такий спосіб створюється гнучке, динамічне середовище, де студент стає активним учасником освітнього процесу, здатним до самостійного навчання, співпраці та вирішення професійних завдань.

Для майбутніх перекладачів важливо вміти ефективно орієнтуватися в цифровому інформаційному потоці, а тому ВЦОС допомагає розвивати навички: *інформаційної грамотності* (відбір релевантних джерел, критичне мислення, перевірка фактів), *мультимодальної грамотності* (робота з текстом, зображенням, аудіо та відео), *цифрової безпеки та етики* (дотримання авторського права, захист персональних даних, академічна доброчесність).

Ефективна реалізація цієї педагогічної умови можлива за рахунок таких важливих компонентів:

- *інституційної підтримки*: створення власних інституційних репозиторіїв освітніх та наукових ресурсів, підключення до міжнародних освітніх хабів, платформ міжнародних НМБД, цифровізації бібліотечних фондів;

- *педагогічного (освітнього) дизайну (learning design)*: розроблення гнучких курсів з інтерактив-

ними модулями, інтеграції цифрових технологій у навчальні кейси, активне застосування методів проєктного та проблемно-орієнтованого навчання;

- *застосування відкритих освітніх практик (Open Educational Practices, OEP)*, які передбачають спільне створення, адаптацію та обмін цифровими ресурсами в академічному середовищі (Cronin, 2017).

Отже, відкритість освітнього середовища слугує не лише інструментом технологічної трансформації, а й принципом нової педагогічної культури, що формує здатність студентів бути автономними, відповідальними та цифрово компетентними фахівцями.

5. Формування рефлексивної культури цифрового навчання

Ця педагогічна умова є фундаментальним елементом розвитку ЦК майбутніх перекладачів, оскільки вона забезпечує усвідомлене, критичне та ціннісне ставлення до власної освітньої діяльності в цифровому середовищі. Сьогодні, при перенасиченні інформацією та зростанні ролі штучного інтелекту й автоматизованих перекладацьких інструментів, здатність до рефлексії стає ключовим чинником для підтримання професійної автономії, відповідальності та академічної доброчесності, що формує й відповідні професійні характеристики.

Рефлексивна культура цифрового навчання включає: систематичне самоспостереження за процесом навчання; оцінювання власних цифрових практик і стратегій; усвідомлення труднощів і помилок, що виникають у роботі з цифровими інструментами; формування обґрунтованих припущень про можливі напрями вдосконалення власної навчальної та професійної діяльності.

Наше бачення реалізації цієї педагогічної умови обумовлене наявністю таких необхідних складників, а саме:

- *Інтеграція цифрових інструментів для рефлексії у навчальний процес.* Ними можуть бути *електронне портфоліо (ePortfolio)* та *цифрові щоденники (learning diaries)*. ePortfolio виконує роль засобу кумулятивного і процесуального оцінювання, що дозволяє студентам документувати власні навчальні досягнення у вигляді проєктів, перекладених текстів, презентацій, аналітичних звітів тощо. Воно є не лише інструментом демонстрації результатів, а й своєрідним простором рефлексивного аналізу досвіду навчання. Цифрові щоденники слугують для систематичної фіксації студентами своїх емоцій, труднощів, відкриттів під час оволодіння цифровими інструментами чи їх застосування.

- *Використання структурованих інструментів самооцінки.* Ними можуть бути *контрольні*

списки (checklists), що містять перелік цифрових умінь, критерії успішного виконання завдань або етапів перекладацького процесу (наприклад, «Чи я перевіряв стилістичну відповідність термінів, використовуючи електронні корпуси?»); *рубрикатори оцінювання (rubrics)*, що надають студенту деталізовані стандарти якості роботи в цифровому форматі, а також *рефлексивні анкети*, спрямовані на аналіз цифрової взаємодії, використання онлайн-ресурсів, ставлення до віртуального навчального середовища тощо.

- *Формування культури зворотного зв'язку (feedback culture)*, якої можна досягнути через регулярне отримання відгуків не лише від викладача, а й від інших студентів (peer-review), зокрема через цифрові платформи (Padlet, Google Forms, LMS), а також за допомогою конструктивного зворотного зв'язку між викладачем і студентом, що передбачає чіткість, орієнтацію на розвиток, зосередженість на сильних і слабких сторонах цифрових дій студента.

- *Підтримка викладачами розвитку метапізнання студентів*, тобто їхньої здатності «мислити про власне мислення», планувати, відстежувати й коригувати свою навчальну діяльність. Це досягається через відповідні індивідуальні консультації, використання метапізнавальних питань у завданнях, на кшталт: «Як цей інструмент допоміг мені зрозуміти складний текст?», «Що я зроблю інакше наступного разу?».

Практична цінність такої умови полягає в тому, що вона стимулює усвідомлену навчальну діяльність у цифровому середовищі, формує здатність аналізувати результати власної праці, розвиває відповідальне ставлення до використання цифрових технологій у професійній діяльності, підвищує готовність студентів до неперервного самонавчання у сфері цифрових інновацій.

Висновки. Отже, успішне формування ЦК у майбутніх перекладачів передбачає створення цілісної системи педагогічних умов, що охоплює інтеграцію цифрових інструментів у зміст фахових дисциплін, моделювання навчальних ситуацій, наближених до професійної практики, та підвищення цифрової кваліфікації викладачів. Важливим є також забезпечення доступу до якісних освітніх ресурсів у цифровому середовищі та розвиток інформаційної грамотності. Особливу роль відіграє формування рефлексивної культури, що передбачає критичне осмислення цифрових технологій і їхнього впливу на професійну діяльність. Сукупність цих умов сприяє не лише засвоєнню цифрових інструментів, а й їхньому свідомому та ефективному використанню в перекладацькій професійній практиці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сухомлин О. Формування цифрової компетентності у студентів філологічних спеціальностей як психологічно-педагогічна проблема. *Молодий вчений*. 2019. № 8 (2). С. 255–259.
2. Тарасенко Р. О. Формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі: теорія і практика. Київ : ЦП «КОМПРИНТ», 2015. 394 с.
3. Caena F., Redecker C. Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). *European Journal of Education*. 2019. № 54(3). P. 356–369. URL: <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
4. Cronin C. Openness and praxis: Exploring the use of open educational practices in higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2017. №18(5), P. 15–34. URL: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3096>
5. Do T. Technological Competence for Graduate Employability: Pedagogical and Professional Perspectives from Cross-National Translation Working Contexts. *Vietnamese Language, Education and Change In and Outside Vietnam. Global Vietnam: Across Time, Space and Community* / Phan Le Ha, Bao D., Windle J. (eds). Singapore : Springer. 2024. P. 223–243. URL: https://doi.org/10.1007/978-981-99-9093-1_11
6. Holovatska Yu. Pedagogical conditions of the professional training of future translators for localization. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2023. №2. С. 69–74. URL: <https://is.gd/WyHhQY>
7. Kiraly D. Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta : Journal des traducteurs*. 2005 № 50 (4). P 1098–1111. URL: <https://doi.org/10.7202/012063ar>
8. O'Hagan, M. Massively open translation: Unpacking the relationship between technology and translation in the 21st century. *International Journal of Communication*. 2016. № 10. P. 929–946.
9. Pérez-Paredes P. *Corpus Linguistics for Education: A Guide for Research*. London : Routledge. 2021. 194 p. URL: <https://is.gd/K5HoEt>
10. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg : Publications Office of the European Union. 2017. DOI: 10.2760/159770
11. UNESCO. *Guidelines on the development of open educational resources policies*. Paris : UNESCO Publishing. 2021. URL: <https://is.gd/IMDd0R>
12. 12 Translation Management Systems. *MultiLingual*. December, 2023. URL: <https://is.gd/KaLFje>

REFERENCES

1. Sukhomlyn O. (2019). Formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti u studentiv filolohichnykh spetsialnostei yak psykholohichno-pedahohichna problema [The Formation of Digital Competence in Students of Philological Specialties as a Psychological and Pedagogical Problem]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*. 8 (72). 255–259. [in Ukrainian].
2. Tarasenko R. O. (2015). Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti maibutnykh perekkladachiv dlia ahrarnoi haluzi: teoriia i praktyka [Formation of Information Competence in Future Translators for the Agricultural Sector: Theory and Practice]. Kyiv: TsP «KOMPRYNТ». 394. [in Ukrainian].
3. Caena F., Redecker C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). *European Journal of Education*. 54 (3). 356–369. URL: <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
4. Cronin C. (2017). Openness and praxis: Exploring the use of open educational practices in higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. № 18 (5). 15–34. URL: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3096>
5. Do T. (2024). Technological Competence for Graduate Employability: Pedagogical and Professional Perspectives from Cross-National Translation Working Contexts. *Vietnamese Language, Education and Change In and Outside Vietnam. Global Vietnam: Across Time, Space and Community* / Phan Le Ha, Bao D., Windle J. (eds). Singapore : Springer. 2024. 223–243. URL: https://doi.org/10.1007/978-981-99-9093-1_11
6. Holovatska Yu. (2023). Pedagogical conditions of the professional training of future translators for localization. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika – Scientific Bulletin of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series : Pedagogy*. № 2. 69–74. URL: <https://is.gd/WyHhQY>
7. Kiraly D. (2005). Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta: Journal des traducteurs*. 50(4). 1098–1111. URL: <https://doi.org/10.7202/012063ar>
8. O'Hagan, M. (2016). Massively open translation: Unpacking the relationship between technology and translation in the 21st century. *International Journal of Communication*. 10. 929–946.
9. Pérez-Paredes P. (2021). *Corpus Linguistics for Education: A Guide for Research*. London: Routledge. 194 p. URL: <https://is.gd/K5HoEt>
10. Redecker C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg : Publications Office of the European Union. DOI: 10.2760/159770
11. UNESCO (2021). *Guidelines on the development of open educational resources policies*. Paris : UNESCO Publishing. URL: <https://is.gd/IMDd0R>
12. 12 Translation Management Systems (2023). *MultiLingual*. URL: <https://is.gd/KaLFje>

УДК 37.091.3:001.895:81'243(73)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-4-10>

Сергій БОЛОТНИКОВ,

orcid.org/0009-0001-4016-4291

аспірант кафедри германської філології та перекладу

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) bolotnikov09@gmail.com

ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглянуто різні методи (традиційні та альтернативні) навчання іноземних мов, а відтак, порушено питання підвищення ефективності навчання іноземної мови за допомогою вибору відповідних методів навчання. Наголошено на важливості використання таких стратегій і тактик, які найкраще підходять для ефективного опанування мови. Визначено найбільш поширені сучасні підходи, які використовуються у процесі навчання іноземної мови, тому основна увага приділена таким традиційним (натуральний, граматико-перекладний, аудіолінгвальний, комунікативний, когнітивний) та альтернативним (повної фізичної реакції, замовчування, сугестивний, підхід, заснований на завданнях) методам. Увіражено думку про те, що, сучасні підходи до навчання іноземних мов характеризуються інноваційними й ефективними методиками, які дозволяють здійснювати освітній процес результативно. Наголошено, що основною метою навчання іноземної мови в закладах освіти є формування в учнів комунікативної компетенції на основі комунікативних умінь навичок, а саме уміти спонтанно поспілкуватися іноземною мовою в різноманітних ситуаціях спілкування. Розглянуто способи підвищення ефективності навчання та іноземної підготовки. Виокремлено принципи навчання іноземної мови, проаналізовано підходи до вибору оптимальних методів навчання іноземних мов та окреслено сучасні тенденції розвитку цих методів. Описано вплив методів навчання іноземної мови на формування комунікативної компетенції студентів. Запропоновано критерії, які є важливими при виборі методів навчання: створення приязної атмосфери навчання, заохочення до навчальної діяльності та стимулювання когнітивних і творчих здібностей здобувачів; створення ситуації індивідуального опанування мови, передбачення різних видів навчальної активності. Доведено, що ситуативне спілкування на заняттях іноземної мови з використанням різних методик дає змогу активізувати комунікацію. Автор робить висновок, що найбільш актуальним залишається комунікативний підхід через його еклектичний характер, а також перспективним з погляду методики навчання іноземних мов є підхід, заснований на завданнях, а також застосування практики майндфулнес, технік медіації тощо.

Ключові слова: стратегія навчання, принципи навчання, навчання іноземних мов, традиційні методи, альтернативні методи, практика майндфулнес.

Serhii BOLOTNIKOV,

orcid.org/0009-0001-4016-4291

PhD student at the Germanic Philology and Translation Department

National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»

(Poltava, Ukraine) bolotnikov09@gmail.com

TRADITIONAL AND INNOVATIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The article discusses various methods (traditional and alternative) of teaching foreign languages and thus addresses the issue of enhancing the effectiveness of foreign language learning through the selection of appropriate teaching methods. The importance of using such strategies and tactics that are best suited for effective language acquisition is emphasised. The most common modern approaches used in the process of teaching a foreign language are identified, with the main focus placed on the following traditional (natural, grammar-translation, audiolingual, communicative, cognitive) and alternative (full physical response, silent way, suggestopedia, task-based approach) methods. It is highlighted that modern approaches to teaching foreign languages are characterised by innovative and effective methods that allow the educational process to be successful. It is emphasised that the main goal of teaching a foreign language in educational institutions is to form students' communicative competence based on communicative skills, namely, the ability to use a foreign language spontaneously in various communication situations. The ways to increase the efficiency of teaching and foreign language training are considered. The principles of foreign language teaching are outlined, approaches to choosing the optimal teaching methods are analysed, and current trends in their development are described. The impact of foreign language teaching methods on the formation of students' communicative competence is examined. The article proposes key criteria for selecting teaching methods: fostering a supportive learning environment; encouraging active participation; stimulating students' cognitive and creative abilities; promoting individualised language acquisition; and incorporating various types of learning activities. It is proven that situational communication in foreign language classes using a variety of methods helps to activate communication. The author concludes that the communicative approach remains the most relevant due to its eclectic nature, while the task-based approach, as well as the use of mindfulness practices and mediation techniques, are promising in terms of foreign language teaching methods.

Key words: learning strategy, teaching principles, foreign language teaching, traditional methods, alternative methods, mindfulness practice.

Постановка проблеми. Основною метою навчання іноземної мови вважають уміння спонтанно послуговуватися нею в процесі інтеракції та здійснювати ефективний мовленнєвий акт. Щоб досягти цих двох цілей, необхідно спланувати так званий «мовний курс», обравши найбільш ефективні методи та прийоми навчання. Часто метод розглядають як певну дидактичну стратегію (О. Малихін, Р. Оксфорд, Дж. Річардс, Т. Роджерс та інші), якої необхідно послідовно дотримуватися в процесі навчання. Така стратегія передбачає набір тактик і прийомів, які учасники освітнього процесу свідомо обирають, щоб відповісти на низку питань: яку роль відіграватиме рідна мова в процесі вивчення іноземної? Чи передбачає викладач таку можливість? Яка роль граматики в процесі опанування мови? Чи граматика вивчатиметься з погляду функційної лінгвістики? Які прийоми та методики навчання стануть першочерговими? Яка роль викладача в процесі опанування мови? Яке ставлення викладача до мовних помилок? тощо. Виокремимо кілька принципів, які, видається, є суттєвими в процесі опанування будь-якої іноземної мови:

1) принцип функційності дидактичної граматики – усі мовні одиниці та граматичні правила, які з'являються на заняттях іноземної мови, повинні бути підпорядковані конкретним функційним цілям;

2) принцип градуйованої складності – повільний, поступовий перехід від простих завдань до дедалі складніших;

3) принцип приязної атмосфери навчання, відчуття успіху;

4) принцип природності навчальної ситуації.

Мета статті – описати накопичений науково-методичний досвід щодо вибору оптимальних методів навчання іноземних мов; здійснити аналіз використання традиційних та альтернативних методів, вивчити сучасні тенденції їхнього розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі навчання іноземних мов присвячено багато розвідок, переважна більшість сучасних досліджень орієнтовані на опис альтернативних методів, авторських методик та сучасних технологій навчання. Так, авторський колектив О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька розробили методичні засади формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, вказали на закономірності організації та забезпечення процесу навчання іноземних мов і культур, описали історію розвитку методики навчання іноземних мов як науки (Бігич, Бориско, Борецька, 2013); В. Каплінський

системно виклав теоретико-методичні основи методики викладання у вищій школі (Каплінський, 2015); О. Кравець детально проаналізувала методи викладання іноземної мови, зокрема граматико-перекладний, свідомо-порівняльний, аудіолінгвальний, метод свідомого оволодіння кодом, метод К. Гаттеню, метод фізичної реакції, емоційно-смысловий метод, наголосивши, що на сьогодні в розвитку навчання англійської мови найбільшого застосування знайшли комунікативно-орієнтовані концепції (Кравець, 2015); Р. Мартинова змодельувала процес вивчення іноземних мов у взаємозв'язку всіх його складників (Мартинова, 2023); С. Ніколаєва разом з іншими дослідниками розробили сучасні технології навчання іноземних мов і культур у закладах загальної середньої та вищої освіти (Ніколаєва, 2015); О. Тарнопольський розробив методику навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у закладах вищої освіти, а також присвятив увагу принципам викладання, основним категоріями методики (цілі, зміст, методи і засоби навчання) та методиці навчання окремих аспектів іноземної мови (вимова, граматика і лексика) (Тарнопольський, 2019) та інші.

Виклад основного матеріалу. Під час розробки відповідної навчальної програми вчитель приймає рішення й визначає, якими методами від буде послуговуватися на заняттях з учнями. Загалом, у лінгводидактиці методи навчання поділяють на традиційні (натуральний, аудіолінгвальний, комунікативний, граматико-перекладний) та альтернативні. *Традиційні методи* полягають в тому, що навчання здебільшого відбувається без посередництва додаткової мови – не звертаємося ані до рідної, ані до мовного досвіду здобувача. *Альтернативні методи* допомагають аналізувати мову детальніше, тобто вивчати граматичні правила, час від часу послуговуючись рідною мовою або звертаючись до мовного досвіду учня, щоб пояснити складний навчальний матеріал (використання елементів медіації). Видається, що на сьогодні домінуючою стратегією в навчанні іноземних мов є еклектичний підхід.

Варто розпочати аналіз з першого доступного спостереження над засвоєнням рідної мови, так званого *натурального методу* (*Natural Approach*). Передовсім йдеться про експозицію дитини до лінгвістичних даних, лінгвістичних стимулів. Це відбувається тому, що з моменту народження, коли дитина ще не вміє говорити, вона перебуває в мовному середовищі, чує скеровані до неї повідомлення. Через деякий час дитина починає все більше і більше розуміти, адекватно реагувати на

отримані повідомлення, а ще пізніше повторювати окремі слова й урешті формулювати самостійні висловлення. Узагалі цікавою є історія вивчення іноземних мов до того, як сформувалася окрема наука лінгводидактика, з'явилися навчальні програми, спеціалізовані курси тощо. У давні часи формального вивчення мов взагалі не існувало. Людина опинялася серед представників іншої лінгвокультури, тому їй доводилося вивчати мову «від людей» – так зване пряме вивчення живої розмовної мови (наприклад, гувернантки, які навчали дітей іноземних мов, зокрема, французької) або виїжджаючи за кордон на навчання чи в пошуках роботи, що є поширеним явищем навіть натеper. У таких ситуаціях дуже допомагає контекст – розуміння того, що відбувається, що вимагається, що очікується. Цей метод робить акцент на практиці усного мовлення – аудіюванні та говорінні у відповідному контексті, тобто граматична структура не є самоціллю, важливо використати її в правильному контексті. Цікаво, що незалежно від того, на якому рівні знаходяться здобувачі, мовні заняття відбуваються виключно іноземною мовою, вони будують свої висловлення відразу іноземною мовою, а викладач зосереджений на правильності висловлень з погляду вимови, лексики та іноді граматики, оскільки основна мета навчання – формування певної навички, що мотивує їх до створення правильних висловлень з самого початку опанування мови.

Наступним традиційним методом є *аудіолінгвальний (Audiolingual Method)*, який був розроблений під час Другої світової війни в США як найшвидший та найефективніший спосіб навчання військових ефективно послуговуватися іноземними мовами. У науці він відомий як перший науковий метод, оскільки йдеться про розробку стратегії максимально ефективно та максимально швидко вивчити іноземну мову. Варто зазначити, що всі інші методи передбачають розроблені в ньому підходи і враховують їх під час розробки індивідуальних завдань в освітньому процесі. Цей метод здебільшого базується на принципах біхевіоральної теорії – вивчення мови трактується як формування та розвиток навичок, рефлексів, тобто постійних зв'язків між стимулом і реакцією. Мовна навичка виробляється механічно, без рефлексії, через багаторазове повторення, запам'ятовування та закріплення матеріалу. Учень чує речення і повторює його за певною схемою. Новий матеріал у цьому методі подається у формі діалогу, а основний акцент робиться на запам'ятовуванні вже готових фраз, цілих конструкцій, які з'являються в діалозі. Про граматику або взагалі не йдеться,

або їй приділено зовсім мало уваги, переважно індуктивним шляхом, тобто зобувач спостерігає за мовним матеріалом і сам робить висновки про функціонування мовної одиниці. На заняттях вчителі часто звертаються до аудіо- та відеоматеріалів, знайомлять учнів зі зразками вимови, щоб висловлення було створено правильно від початку до кінця за допомогою техніки запам'ятовування.

Наступний метод, який сформувався у 1970-1980-х роках і використовується дотепер та на сьогодні є найпоширенішим – це *комунікативний (Communicative Language Teaching)*. Його також часто називають комунікативним підходом через його еклектичний характер, оскільки він поєднує в собі риси багатьох традиційних та альтернативних методів, використовує в межах своєї методологічної концепції численні прийоми, запропоновані попередніми методами, спираючись на них. Саме тому його частіше називають не методом, а комунікативним підходом, який зміщує фокус від зацікавлення до бездоганного володіння мовною системою, на відміну від попередніх методів. Акцент зроблено не на правильності мовлення, а на вмінні ефективно послуговуватися іноземною мовою, формуванні комунікативної компетенції, що і є метою навчання. Важливо, що певний рівень граматичної правильності також необхідний для успішного протікання комунікативного акту, адекватного ситуації, темі розмови, віку, статусу співрозмовників тощо, так званому «соціальному паспорту». Розвиток комунікативної компетенції відбувається завдяки участі в ситуаціях, створених вчителем у такий спосіб, щоб вони були максимально наближені до природних ситуацій спілкування в повсякденному житті, тобто вчитель бере на себе роль організатора діяльності на уроці, він розробляє та пропонує комунікативні завдання, які потім повинні вирішити учні. Саме тому презентація нового мовного матеріалу є переважно ситуативною та наочною, використання рідної мови учня обмежене, а пояснення та коментарі зведені до мінімуму, усі вправи (діалоги, рольові ігри, ігри на вгадування, обговорення в парах тощо) розроблені таким чином, щоб відображати автентичну мовну комунікацію. Тактики побудови навчальних завдань передбачають перехід від структурованих вправ до більш вільного спілкування. Важливим при цьому є ефективність комунікації, а не правильність мовлення.

Окремо варто також звернути увагу на методи навчання граматики з акцентом на правилах та їх пояснення, а саме йдеться про *граматико-перекладний метод (Grammar Translation)*, який активно використовують донині в закла-

дах загальної середньої, фахової передвищої та вищої освіти, а також на мовних курсах. Дослідники наголошують, що це один із найстаріших методів, оскільки він був розроблений ще під час викладання латинської та грецької мов. Цей метод передбачає основну мету – оволодіння граматичною системою та лексичним матеріалом так, щоб уможливити самостійне читання та розуміння тексту, а способом досягнення цієї мети є читання та переклад текстів з іноземної мови рідною, а також пояснення, коментування та аналіз граматичних форм, які зустрічаються в тексті. Основним матеріалом, який використовується на таких уроках є спеціально підготовлені тексти (оригінальні тексти або тексти, створені вчителем для конкретного уроку) адаптовані для навчальних цілей. Результати навчання здебільшого ґрунтуються на переконанні, що граматичні коментарі та текст є основою викладання мови. Варто зазначити, що цей метод досі популярний серед багатьох вчителів, хоча його постулати, ймовірно, виявляються недостатніми для ефективного оволодіння живою мовою.

Останній метод з-поміж традиційних – *когнітивний (Cognitive Method)* – зародився в 1970-х у руслі трансформаційної лінгвістики, яка постулювала переконання, що мова – це система, яку можна описати, а потім треба лише підставляти нові мовні одиниці за певною схемою, певним шаблоном, отримуючи щоразу нові речення та висловлення. Саме тому цей метод часто називають модернізованим граматико-перекладним, але разом з цим він заперечує аудіолінгвальний метод, відповідно до якого мова є набором повідомлень, елементів, які можна вивчити напам'ять і пригадати в будь-який час. Розробники когнітивного методу не погоджуються з таким переконанням, що мова – це, з одного боку, система навичок, вироблена шляхом механічного повторення, більше того, вони підкреслюють, що мова є творчою за своєю природою, оскільки людина здатна продукувати висловлення, які ніколи раніше не чула, не повторювала і не запам'ятовувала. Тому використання мови є не звичним, а інноваційним. Лінгвістична компетенція в розумінні когнітивного методу дає змогу за допомогою обмеженої кількості граматичних правил розуміти і самостійно продукувати нескінченну кількість правильних висловлень. Наприклад, учитель може написати на дошці певний граматичний час у вигляді формули, до якої можна підібрати будь-яке дієслово і це дозволить учневі побудувати речення, яке спаде на думку. Прихильники цього методу розглядають помилку як цілком природне явище, що

пов'язане з процесом навчання і отримання знань, а більше того, це позитивний сигнал про те, що процес навчання взагалі відбувається. Саме цей метод вперше звернув увагу на творчий характер використання іноземної мови та відкрив цінність помилки як необхідного кроку в процесі навчання.

Окремо зупинимося на альтернативних методах. Розпочнемо з *методу повної фізичної реакції (Total Physical Response)*, який зародився в 1960-х роках у США і полягає у вивченні нових слів та фраз за допомогою руху та спонукання учнів виконувати певні дії тілом відповідно до команди, яка надходить від учителя. Наприклад, учитель вимовляє команду «Please stand up», а потім робить жест рукою вгору. Коли учень бачить цей жест і чує сказані слова, він скоріш за все встане, хоча спочатку може і не зрозуміти, що означає це висловлення англійською мовою (важливим є поєднання жесту і контексту). За допомогою методу повної фізичної реакції можна передовсім навчати простих інструкцій, наприклад, сісти, встати; навчати лексичної теми «Частини тіла»; простих дієслів, наприклад, мити, різати, їсти, покласти книжку на стіл тощо. Використання цього методу є доречним на початковому етапі опанування мови, а також у роботі з дітьми. Крім того, його можна поєднувати з іншими методами і використовувати як медіацію з метою зацікавленості, підвищення мотивації і концентрації здобувачів, а також їхньої усвідомленості «тут і тепер» (практика майндфулнес).

Метод замовчування (Silent Way), на відміну від попереднього реагування тілом, передбачає засвоєння іноземної мови в зосередженості та тиші. Учитель демонструє новий матеріал лише один раз. Завдання учня – узяти на себе його роль, повторити його дії та вимовити ідентичні висловлення. Ідея цього методу базується на теорії Н. Хомського, згідно з якою навчання полягає в перевірці гіпотез, а також у формулюванні власних критеріїв правильності. Саме учень методом проб і помилок у тиші та зосередженості, самостійно робить відповідні висновки, спираючись на спеціально розроблений учителем матеріал. Потім учень перевіряє функціонування правил за допомогою мовної здогадки. Учень сам виводить правила, які набагато краще запам'ятовуються ним, ніж готові структури, озвучені вчителем. Цей метод заохочує до відповідальності за власне навчання, сприяє самостійності та індивідуальному відкриттю мови.

Сугестивний метод (Suggestopedia) був започаткований наприкінці 70-х років болгарським психологом Г. Лозановим. Згідно з його твердженням,

людина не використовує свій мозок у повній мірі, насправді ми використовуємо дуже малий відсоток мозку через те, що страх перед новою інформацією або страх зробити помилку перешкоджає процесу навчання, а відтак, блокує наші перцептивні навички. Учений переконаний, що люди використовують приблизно 5-10% своїх здібностей, тому розробив низку методик, які дозволяють мінімізувати стрес у процесі навчання іноземної мови та зробити цей процес приємнішим і ефективним. Основна мета методу – залучення розумового потенціалу учня для прискорення процесу навчання – розуміння та послуговування іноземною мовою. Цьому сприяють такі фактори: створення приємної невимушеної атмосфери; супровід барокової (для запам'ятовування нового матеріалу) та романтичної (подача нового матеріалу) музики; використання зручних сидінь; забезпечення відповідного освітлення (приглушене) у кімнаті. Усе це нівелює психологічні бар'єри та уявлення про те, що вивчення іноземної мови є неможливим та складним. Більш сучасні дослідження також присвячені аспектам зменшення стресу та страху зробити помилку, які перешкоджають якісному освітньому процесу, зокрема використанню практики майндфулнес на заняттях з іноземних мов.

На сьогодні в лінгводидактиці найновішим вважається *підхід, заснований на завданнях*, який активно почали впроваджувати щодо навчання іноземних мов приблизно з 2001 року. Якщо уявити собі студента, який приїжджає на навчання до іншої країни, то очевидним є те, що йому необхідно знайти житло, дізнатися якомога більше інформації про університет, систему роботи деканату тощо. Здебільшого він буде шукати інфор-

мацію на інтернет-форумі або в чат-спільнотах, а вивчення мови відбувається так, ніби завдяки знанням іноземної мови студент має змогу виконувати певні завдання, які справді стануть йому корисними в житті. Учитель створює певну ситуацію, максимально наближену до автентичної, з якою може зіткнутися студент, і пропонує йому конкретні завдання. Отже, альтернативні методи передбачають фокусування на ученні, створення відчуття безпеки на заняттях, урахування стилю навчання та інтересів здобувача, використання знань з галузі психології, зокрема практики майндфулнес з метою зменшення стресу й підвищення ефективності та якості навчання.

Висновки. Усе сказане вище дозволяє зробити висновок, що немає єдиної універсальної стратегії навчання, оскільки, обираючи метод навчання, вчитель ураховує кілька аспектів: мету, тривалість, профіль навчання, рівень підготовки учнів, наявність відповідних навчальних посібників та технічних засобів тощо. Вибір методу навчання залежить від інтересів (комунікативно-прагматичних цілей) здобувачів, їхніх інтелектуальних здібностей. Важливо, щоб учень відчував важливість змісту обговорюваного на уроці, оскільки це безпосередньо пов'язано з його самооцінкою. Перспективи подальших розвідок щодо сучасних методів навчання іноземних мов вбачаємо в детальному аналізі підходу, заснованого на завданнях, ціль якого навчити комунікувати, долати мовні бар'єри, занурити учнів у певну ситуацію, а також розробити комплекс пошукових дослідницьких завдань, які будуть виконувати учні самостійно (індивідуально, у парах, групах) з метою формування комунікативної компетенції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Каплінський В. В. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. Вінниця : ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. 224 с.
2. Кравець О. В. Актуальні методи викладання іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота.* 2015. Вип. 35. С. 92–95.
3. Малихін О. В. Сутність феномену «стратегії навчання» у фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки.* 2016. Вип. 133. С. 120–123.
4. Мартинова Р. Лінгводидактичні праці сучасних науковців з історії розвитку методики навчання іноземних мов як самостійної науки. *Український Педагогічний журнал.* 2023. Вип.3. С. 163–174. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-163-174>
5. 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.
6. Ніколаєва С. Ю., Борецька Г. Е., Майер О. М., Устименко О. М., Черниш В. В. та інші. Сучасні технології навчання іноземних мов та культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах : Колективна монографія. Київ : Ленвіт, 2015. 444 с.
7. Тарнопольський О. Б. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
8. Oxford R. L. *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know* / R. L. Oxford. NY : Newbury House, 1989. 342 p.

9. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and methods in language teaching. Cambridge UK : Cambridge University Press, 2001. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Language_education-cite_ref-Diller_1-2

REFERENCES

1. Kaplinskyi V. V. (2015) *Metodyka vykladannia u vyshehii shkoli* [Teaching Methods in Higher Education: Teaching Manual]: navch. posib. Vinnytsia : TOV "Niland LTD". 224 p. [in Ukrainian].
2. Kravets O. V. (2015) Aktualni metody vykladannia inozemnoi movy [Current Methods of Teaching a Foreign Language]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu, Seriiia : Pedahohika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series : Pedagogy. Social Work.* 35. 92–95. [in Ukrainian].
3. Malykhin O. V. (2016) Sutnist fenomenu «strategii navchannia» u fakhovii pidhotovtsi studentiv filolohichnykh spetsialnostei [The Essence of the Phenomenon of "Learning Strategy" in the Professional Training of Students of Philology]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriiia : Pedahohichni nauky – Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series : Pedagogical Sciences.* 133. 120–123. [in Ukrainian].
4. Martynova R. Yu. (2023) Lihvodydaktychni pratsi suchasnykh naukovtsiv z istorii rozvytku metodyky navchannia inozemnykh mov yak samostiinoi nauky [Contemporary Scientists' Linguo Didactic Research Works on the History of the Development of Foreign Language Teaching Methodology as an Independent Science]. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal.* 3. 163–174. [in Ukrainian].
5. *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka* [Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures: Theory and Practice] : pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh universytetiv / Bihych O. B., Borysko N. F., Boretska H. E. ta in. / za zahaln. red. S. Yu. Nikolaievoi. K. : Lenvit, 2013. 590 p. [in Ukrainian].
6. Nikolaieva S. Iu., Boretska H. E., Maiier O. M., Ustylenko O. M., Chernysh V. V. (2015) Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov ta kultur u zahalnoosvitnikh i vyshchykh navchalnykh zakladakh [Modern Technologies of Teaching Foreign Languages and Cultures in Secondary and Higher Educational Institutions] : Kolektyvna monohrafiia – Collective Monograph. Kyiv : Lenvit. 444 p. [in Ukrainian].
7. Tarnopolskyi O. B. (2019) *Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshehii shkoli* [Methods of Teaching Foreign Languages and Their Aspects in Higher Education]. Dnipro : Universytet imeni Alfreda Nobelia, 2019. 256 p. [in Ukrainian].
8. Oxford R. L. (1989) *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know* / R. L. Oxford. NY : Newbury House, 342 p.
9. Richards J. C., Rodgers T. S. (2001) Approaches and methods in language teaching. Cambridge UK : Cambridge University Press. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Language_education-cite_ref-Diller_1-2

УДК 378.147-021.131:811.112.2]:004.946]:316.73
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-4-11>

Наталія БОНДАР,

orcid.org/0000-0002-6768-5863

кандидатка філологічних наук,

доцентка кафедри загального мовознавства та іноземних мов

Національного університету «Полтавська політехніка

імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *natalija-bondar@ukr.net*

Тетяна МАЛУКА,

orcid.org/0009-0003-9537-5015

студентка I курсу магістратури факультету філології, психології та педагогіки

Національного університету «Полтавська політехніка

імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *malookatanya543@gmail.com*

Юлія РІЗНИК,

orcid.org/0000-0002-5693-1061

викладач кафедри загального мовознавства та іноземних мов

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *howerla2015@gmail.com*

ДОПОВНЕНА РЕАЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРАЦІЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У НАВЧАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У статті здійснено комплексне дослідження доповненої реальності як засобу інтеграції міжкультурної комунікації у навчанні німецької мови. З'ясовано, що інтеграція цифрових технологій, зокрема доповненої реальності (AR), відкриває нові можливості для формування міжкультурної компетентності у процесі вивчення іноземних мов. Встановлено, що AR сприяє ефективному зануренню у культурні контексти, розвитку мовних і міжкультурних навичок, а також персоналізації навчального процесу. Виокремлено проблеми, пов'язані з технологічною доступністю, методичною підготовкою педагогів та культурною адаптацією цифрового контенту. Потенціал AR в освітньому дискурсі виявляється особливо ефективним у контексті вивчення іноземних мов та міжкультурної комунікації, де важливу роль відіграють контекстуалізація, емоційне занурення. Однією з особливостей використання AR у викладанні німецької мови є її здатність забезпечувати контекстуалізацію лексичного і граматичного матеріалу. Імплементация технології доповненої реальності відкриває нові перспективи для формування глибокого розуміння іншої культури через емоційне занурення, інтерактивну взаємодію та досвід автентичного спілкування. Використання AR під час навчання німецької мови дозволяє організувати цей процес у реальному часі, адаптуючи освітні сценарії до індивідуальних потреб здобувачів освіти, а також дає змогу не тільки опанувати німецьку мову, а й поглиблено зрозуміти реальність лінгвопростору країни, мова якої вивчається.

Зроблено висновок, що відтворення реалістичних культурних ситуацій, які увиразнюють специфіку комунікативних стратегій, життєвого укладу та соціальних норм, сприяє розвитку здатності здобувачів освіти до глибшого сприйняття та розуміння міжкультурних особливостей. Інтеграція доповненої реальності в навчання німецької мови має великий потенціал, щоб змінити не лише способи навчання, а й культурні взаємодії між носіями різних мов та культур.

Ключові слова: доповнена реальність, міжкультурна комунікація, німецька мова, цифрові технології, AR в освіті.

Nataliia BONDAR,

orcid.org/0000-0002-6768-5863

PhD in Philology,

Associate Professor at the General Linguistics and Foreign Languages Department

National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»

(Poltava, Ukraine) natalija-bondar@ukr.net

Tetiana MALUKA,

orcid.org/0009-0003-9537-5015

1st year master's student at the Faculty of Philology, Psychology and Pedagogy

National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»

(Poltava, Ukraine) malookatanya543@gmail.com

Yuliia RIZNYK,

orcid.org/0000-0002-5693-1061

Lecturer at the Department of General Linguistics and Foreign Languages

National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»

(Poltava, Ukraine) howerla2015@gmail.com

AUGMENTED REALITY AS A MEANS OF INTEGRATING INTERCULTURAL COMMUNICATION IN TEACHING GERMAN

The article presents a comprehensive study of augmented reality as a means of integrating intercultural communication in German language teaching. It has been found that the integration of digital technologies, in particular augmented reality (AR), opens up new opportunities for the formation of intercultural competence in the process of learning foreign languages. It is established that AR contributes to effective immersion in cultural contexts, development of language and intercultural skills, as well as personalisation of the learning process. The problems associated with technological accessibility, methodological training of teachers and cultural adaptation of digital content are highlighted. The potential of AR in educational discourse is particularly effective in the context of foreign language learning and intercultural communication, where contextualisation and emotional immersion play an important role.

One of the features of using AR in teaching German is its ability to provide contextualisation of lexical and grammatical material. The implementation of augmented reality technology opens up new perspectives for developing a deep understanding of another culture through emotional immersion, interactive interaction and the experience of authentic communication. The use of AR in German language teaching allows you to organise this process in real time, adapting educational scenarios to the individual needs of students, and allows you not only to master the German language, but also to understand in depth the realities of the linguistic space of the country whose language is being studied.

It is concluded that the reproduction of realistic cultural situations that highlight the specifics of communication strategies, lifestyles and social norms contributes to the development of students' ability to deepen their perception and understanding of intercultural features. The integration of augmented reality into German language teaching has a great potential to change not only the way students learn, but also the cultural interactions between speakers of different languages and cultures.

Key words: augmented reality, intercultural communication, German language, digital technologies, AR in education.

Постановка проблеми. У сучасному світі, де глобалізаційні процеси сприяють розширенню міжкультурної взаємодії, володіння іноземними мовами, зокрема німецькою, набуває не лише інструментального значення, а й стає необхідною умовою успішної інтеграції в міжнародне професійне, освітнє та соціокультурне середовище. У цьому аспекті особливої актуальності набуває формування міжкультурної комунікативної компетентності – здатності ефективно та доречно взаємодіяти з представниками інших культур, що вимагає не лише мовної підготовки, а й глибокого розуміння культурних норм, цінностей, моделей поведінки та особливостей мислення інших народів.

Одним із новітніх і перспективних інструментів, що можуть значно підвищити ефективність процесу формування міжкультурної комунікативної компетентності, є технології доповненої реальності (AR – Augmented Reality). Ці технології дозволяють інтегрувати в реальний світ віртуальні об'єкти та інформацію, що надають учням змогу безпосередньо зануритися в автентичне культурне середовище, взаємодіяти з ним та набути навичок, якими важче оволодіти за допомогою традиційних методів навчання.

Використання доповненої реальності у навчанні німецької мови відкриває нові можливості для візуалізації культурного контексту,

моделювання реалістичних комунікативних ситуацій, створення інтерактивних освітніх сценаріїв і завдань, що мають глибоке міжкультурне забарвлення. AR-технології можуть бути застосовані для ознайомлення з побутом, звичаями, архітектурою, традиціями та системою цінностей німецькомовних країн, що сприяє розвитку емпатії, критичного мислення та здатності до культурної рефлексії у здобувачів освіти

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує зростання інтересу до проблем інтеграції цифрових технологій у сферу іншомовної освіти. У більшості наукових праць висвітлено загальні аспекти впровадження AR у навчальний процес (Єфімов, 2021; Ключко, 2021; Erbas, 2019; Parmaxi, 2023 та ін.), технічні характеристики відповідних програмних засобів (Karacan, 2021; Oliveira, 2020; Tecedor, 2020; ін.). Суть і специфіку, особливості та можливості раціонального застосування доповненої реальності вивчали науковці багатьох царин знань, зокрібна педагоги, лінгвісти, історики, економісти тощо (О. Амарідзе, Т. Голуб, М. Бондаренко, О. Ковальчук, І. Прибитько, Є. Решетник, В. Климиюк, О. Гриценчук, М. Мурашко, Ю. Ткач та ін.). Практичне впровадження імерсивних технологій у мовній освіті стало предметом розвідки Т. Лещенко (Лещенко, 2022). Р. Хайн, К. Венріх та М. Латошик вивчали, як віртуальна реальність із повним «зануренням» використовується у викладанні та навчанні іноземної мови, з'ясовували її вплив на розвиток міжкультурної комунікативної компетентності студентів (Oliveira, 2020).

Інтеграція доповненої реальності в навчання німецької мови як інструмент розвитку міжкультурного розуміння є логічним кроком у напрямі інноваційної педагогіки, що потребує подальшого наукового аналізу, емпіричних досліджень і практичного впровадження.

Мета розвідки – з'ясувати потенціал доповненої реальності як засобу інтеграції міжкультурної комунікації в процесі навчання німецької мови. Зокрема, проаналізувати потенціал AR як інноваційного засобу навчання; визначити методичні можливості інтеграції доповненої реальності у процес викладання німецької мови; оприяти методичні рекомендації для впровадження доповненої реальності у процес навчання німецької мови.

Виклад основного матеріалу. У ХХІ столітті освітній процес переживає кардинальні зміни, зумовлені стрімким розвитком цифрових технологій. Одним із найбільш перспективних інструментів, що трансформують традиційну модель навчання, є доповнена реальність (англ. augmented reality, далі – AR). Ця технологія, що поєднує фізич-

ний світ із віртуальними елементами, відкриває нові горизонти візуалізації, інтеракції та персоналізації навчального процесу. Доповнена реальність – це технологія, яка накладає комп'ютерно згенеровані зображення, тексти, звуки або інші віртуальні об'єкти на елементи реального світу в режимі реального часу. Вона дозволяє користувачам бачити фізичне середовище, доповнене цифровим контентом, через мобільні пристрої, планшети, смартокуляри або спеціальні додатки. На відміну від віртуальної реальності (VR), яка повністю занурює користувача у штучне середовище (Parmaxi, 2023: 173), AR зберігає зв'язок із реальністю, що робить її особливо значущою для інтеграції в освітні процеси. Її потенціал у сфері освіти виявляється особливо ефективним у контексті вивчення іноземних мов та міжкультурної комунікації, де важливу роль відіграють контекстуалізація, емоційне занурення.

Останнім часом спостерігається активізація розробки AR-інструментів саме для мовної освіти. Вони включають мобільні додатки для вивчення лексики (наприклад, через інтерактивні флеш-картки з 3D-моделями), програми з доповненою реальністю для занурення у комунікативні ситуації (віртуальні діалоги, сцени в кафе, аеропорту, магазину), AR-книги, що «оживають» за допомогою смартфона, інтерактивні мапи країн, додатки для вивчення жестів і міміки тощо (Erbas, 2019: 453). З огляду на специфіку міжкультурної комунікації, доповнена реальність має особливу цінність як інструмент створення симульованих культурних середовищ, у яких учні можуть експериментувати зі спілкуванням, аналізувати реакції, порівнювати моделі поведінки без ризику реального конфлікту чи непорозуміння. Такі моделі дозволяють занурюватися в чужу культуру, адаптуватися до неї, відкривати нові значення. За допомогою AR можна візуалізувати сцени німецькомовного середовища: наприклад, діалог у ресторані Берліна, покупку в супермаркеті в Мюнхені, знайомство на вокзалі у Гамбурзі тощо. Такі ситуації створюють передумови для формування не лише лексичних і граматичних навичок, а й соціокультурної обізнаності.

AR-технології дають змогу реалізовувати інтерактивні сценарії, у яких учень бере безпосередню участь у комунікативному акті. Наприклад, мобільні застосунки з доповненою реальністю можуть пропонувати завдання у форматі квесту: користувач переміщується по віртуальному місту, спілкується з мешканцями (аватарами), виконує завдання на правильне вживання артиклів, модальних дієслів, порядку слів у реченні тощо. У такий спосіб AR перетворює навчання мови на процес

інтерактивної гри, що підвищує мотивацію, стимулює емоційну залученість і формує внутрішню потребу у використанні мовних конструкцій у практичному контексті (Єфімов, 2021: 220).

Однією з особливостей використання AR у викладанні німецької мови є її здатність забезпечувати контекстуалізацію лексичного і граматичного матеріалу. Наприклад, вивчення лексики на тему «Das Haus» може супроводжуватися віртуальним «візитом» до німецького будинку, де учень, розглядаючи кімнати через AR-додаток, отримує назви предметів, їхні роди, приклади вживання у реченнях. Це дозволяє поєднати зорове, слухове і мовне сприйняття, що сприяє глибшому засвоєнню інформації. Крім того, такий підхід відповідає вимогам компетентнісної освіти, де учень не просто запам'ятовує слова, а й набуває здатності використовувати їх у реальному мовному середовищі.

Доповнена реальність також сприяє розвитку граматичної компетентності (Ibáñez, 2020). Використовуючи інтерактивні 3D-моделі, учні можуть практикувати правильне узгодження дієслів у часових формах, місцевий і знахідний відмінки, порядкові числівники тощо, спостерігаючи зміни у віртуальному середовищі залежно від обраної граматичної конструкції. Наприклад, зміна дієслова в реченні «Der Junge liest ein Buch» може супроводжуватися візуалізацією відповідної дії в AR-просторі. Таке візуально-семантичне поєднання значно полегшує розуміння граматичних правил і сприяє формуванню стійких граматичних навичок.

Інтеграція AR у викладання німецької мови також має позитивний вплив на розвиток навичок аудіювання. У додатках із доповненою реальністю користувачі можуть прослуховувати автентичні діалоги, фрази, повідомлення, що полегшує сприйняття німецької мови на слух, сприяє тренуванню фонематичного слуху та розвитку інтуїції щодо інтонаційних особливостей мовлення. Наприклад, AR-сценарій, у якому учень чує оголошення на залізничному вокзалі або звернення в офісі міграційної служби, допомагає не лише засвоїти мовний матеріал, а й адаптуватися до реального комунікативного середовища.

Не менш важливим є використання доповненої реальності для формування навичок читання й письма. У контексті AR-завдань учні можуть читати інформацію, що з'являється на об'єктах реального світу (наприклад, вивіски, меню, рекламні оголошення), після чого виконувати вправи на розуміння прочитаного, писати відповіді, формулювати висновки. Деякі платформи дозволяють вбудовувати у простір інтерактивні

підказки, блоки з граматичними поясненнями, коментарями та вправами (Tecedor, 2020: 773). Це розширює можливості для організації самостійної роботи, сприяє розвитку навичок критичного читання, умінь знаходити релевантну інформацію в тексті, а також вдосконалювати письмо як продуктивний вид мовленнєвої діяльності.

Необхідно також зазначити, що AR-технології дозволяють створювати середовища, де учні можуть працювати в парах або групах, виконуючи спільні завдання. Під час таких занять учні не лише спілкуються, а й узаємодіють із об'єктами доповненої реальності, планують стратегії, обговорюють, аргументують свою позицію, що сприяє комплексному розвитку мовленнєвої компетентності.

Вивчення іноземної мови, зокрема німецької, нерозривно пов'язане з оволодінням нормами, цінностями, поведінковими моделями й ментальними особливостями німецькомовних спільнот. У цьому контексті використання технологій доповненої реальності відкривають нові перспективи для формування глибокого розуміння іншої культури через емоційне занурення, інтерактивну взаємодію та досвід автентичного спілкування. За допомогою доповненої реальності можна організувати віртуальні мандрівки до німецькомовних країн, під час яких студенти знайомляться з архітектурними пам'ятками, музеями, вуличним мистецтвом, громадським транспортом, святкуваннями та іншими елементами повсякденної культури. Наприклад, під час вивчення теми «Німецькі свята» учні можуть за допомогою AR «відвідати» Різдвяний ярмарок у Нюрнберзі, ознайомитися з традиційною їжею, прикрасами, музикою, прослухати вітання від віртуальних персонажів, з якими можна взаємодіяти. Такий досвід значно глибший за традиційне прочитання тексту чи перегляд відео, адже він активізує когнітивні, емоційні та сенсорні канали сприйняття, сприяючи формуванню стійких міжкультурних знань і навичок. Особливо цінним є те, що доповнена реальність дозволяє учням безпосередньо моделювати ситуації міжкультурної комунікації (Там само: 779). У рамках навчального курсу можна створити симульоване середовище, де студент, наприклад, спілкується з німецьким колегою в офісі, обговорює меню в австрійському ресторані або знайомиться із сусідом у швейцарському багатоквартирному будинку. У таких ситуаціях учні змушені враховувати не лише мовні особливості, а й культурні норми – рівень офіційності, прийнятні теми для розмови, правила ввічливості, інтонацію, використання жестів тощо. Це формує не просто теоретичне уявлення про культуру,

а практичну здатність до адекватної поведінки у міжкультурних умовах.

Завдяки AR також можлива візуалізація контрастів між культурами. Наприклад, у навчальному середовищі можна одночасно порівняти привітальні жести в Німеччині та Україні, поведінку в транспорті чи на робочому місці. Такі паралелі сприяють розвитку критичного мислення, уміння помічати культурні відмінності без оцінювального підходу, що є важливим компонентом міжкультурної толерантності. Це особливо актуально у контексті уникнення стереотипів, які можуть заважати ефективному спілкуванню. Ще одним аспектом є розвиток емпатії через AR. Завдяки можливості занурення в іншу культурну реальність учень починає краще розуміти емоційний стан і позицію іншої людини. Наприклад, AR-сценарій може моделювати ситуацію, у якій студент виступає в ролі іноземця, що щойно прибув до Німеччини, не знає мови й намагається зорієнтуватися (Karacan, 2021: 75). Такий досвід дозволяє побачити труднощі з іншого боку, розвиває співпереживання та міжособистісне розуміння.

Іншою формою формування міжкультурної компетентності за допомогою AR є проєктна діяльність. Учні можуть створювати власні AR-презентації на тему певного аспекту німецької культури – скажімо, традиційного житла в Баварії, святкування Fasching, німецької кухні або етикету в університетах Німеччини. У процесі роботи над проєктом вони аналізують матеріали, обирають найважливіше, порівнюють зі своєю культурою, обґрунтовують вибір. AR надає можливість візуалізувати результати у вигляді інтерактивних моделей, доповнених звуком, текстом і анімацією. Така діяльність є ефективною не лише з точки зору розвитку міжкультурної компетентності, а й як інструмент міжпредметної інтеграції, оскільки поєднує елементи філології, культурології, ІТ та дизайну.

Попри значні переваги, інтеграція AR у формування міжкультурної компетентності вимагає врахування низки викликів. По-перше, розробка якісного AR-контенту з міжкультурною спрямованістю потребує участі мовознавців, культурологів, педагогів та ІТ-спеціалістів. Недостатньо просто візуалізувати об'єкти культури – необхідно контекстуалізувати їх, забезпечити інтерпретацію та педагогічний супровід. По-друге, важливо уникати поверхового чи стереотипного зображення культури. Наприклад, представлення лише «екзотичних» або «туристичних» елементів (баварські костюми, ковбаски, пивні фестивалі) може створити викривлену картину. Натомість слід прагнути до балансу між традиційною та сучасною

культурою, урбаністичними і крайовими особливостями, різними соціальними групами.

Отже, доповнена реальність – потужний засіб формування міжкультурної компетентності під час вивчення німецької мови. Вона дозволяє створити автентичне, безпечне і гнучке середовище для дослідження культурних особливостей, розвитку емпатії, толерантності. Уміння не лише володіти мовою, а й розуміти культуру мовної спільноти є запорукою ефективної комунікації у сучасному світі. З огляду на це, впровадження AR у мовну освіту є стратегічним кроком до підвищення якості міжкультурної підготовки здобувачів освіти в контексті інтеграції у європейський та глобальний простір.

Попри виразні переваги, впровадження доповненої реальності у навчання німецької мови супроводжується низкою викликів. Одним із головних є технічне забезпечення. Для повноцінного використання AR необхідні сучасні пристрої (смартфони, планшети, окуляри доповненої реальності), стабільне інтернет-з'єднання, а також відповідне програмне забезпечення. У багатьох навчальних закладах, особливо в умовах недостатнього фінансування, забезпечити необхідну технічну інфраструктуру проблематично. Крім того, існує потреба у технічній підтримці та обслуговуванні обладнання, що вимагає наявності кваліфікованого персоналу.

Ще однією суттєвою проблемою є обмежена кількість якісного навчального контенту німецькою мовою з міжкультурним фокусом. Розроблення локалізованих ресурсів потребує зусиль педагогів, методистів, культурологів, дизайнерів, а також фінансових інвестицій. Такі продукти мають бути не лише лінгвістично коректними, але й педагогічно доцільними, культурно чутливими та інтерактивними. Методичний аспект також викликає труднощі. Багато вчителів не мають достатньої підготовки для використання AR у навчальному процесі. Важливо забезпечити інтеграцію AR у традиційну систему оцінювання, що наразі не завжди можливо через відсутність відповідних критеріїв і процедур. Ще одним потенційним викликом є надмірна залежність від технологій. Якщо AR використовується без належного педагогічного балансу, вона може витіснити живе спілкування, переорієнтувати навчальний процес на споживання візуального контенту замість розвитку аналітичного і критичного мислення.

Важливо зазначити, що застосування доповненої реальності у процесі викладання німецької мови потребує не лише технічного забезпечення, а й педагогічної осмисленості. Щоб досягти максимального ефекту, вчителю необхідно грамотно

інтегрувати AR у навчальний процес, враховуючи специфіку цільової аудиторії, рівень мовної компетентності, освітні цілі та принципи міжкультурної комунікації. На першому етапі варто уникати надмірної кількості інновацій. Рекомендовано почати з одного типу вправ або платформи з AR-функціоналом (наприклад, Merge Cube, Zappar або CoSpaces Edu), який супроводжує вже відпрацьований мовний матеріал. Наприклад, під час вивчення теми «Die Stadt» можна використати просту AR-модель міста з назвами вулиць, магазинів, вокзалу та інших об'єктів для відпрацювання прийменників із Dativ (an, neben, hinter, vor тощо). AR доцільно використовувати не протягом усього заняття, а у вигляді тематичних вставок – «AR-інтервенцій», які активізують або підсумовують певні мовні компетенції (Karacan, 2021). Наприклад, на початку уроку AR може слугувати візуальним стимулом для дискусії (наприклад, модель музею в Берліні з можливістю перегляду експозицій), а в кінці – як засіб оцінки результатів, де учні мають взаємодіяти з AR-об'єктами у формі гри, відповідаючи на запитання або виконуючи короткі інтерактивні завдання.

Перспективним виглядає й застосування AR у позааудиторному навчанні, що значною мірою відповідає запитам нової генерації учнів, зорієнтованих на мобільність, гейміфікацію й мікронавчання (Parmaxi, 2023: 173). AR-додатки можуть супроводжувати учня під час подорожей, екскурсій, віртуальних обмінів – наприклад, мобільний застосунок може підказувати правильну мовну форму в ситу-

ації реального спілкування або пояснювати культурне значення жесту, побутової ситуації, архітектурного елементу. Це трансформує вивчення мови з академічного процесу в життєвий досвід.

Висновки. Отже, доповнена реальність – ефективний інструмент модернізації викладання німецької мови, який дозволяє досягати високого рівня занурення у мовне середовище, стимулювати мовленнєву активність, формувати міжкультурну компетентність і задовольняти потреби сучасного покоління учнів, орієнтованого на візуальні, інтерактивні та мобільні засоби навчання. Перспективи застосування AR у мовній освіті обумовлені її здатністю поєднувати когнітивний, емоційний і соціокультурний компоненти навчання, що робить її особливо актуальною у контексті формування повноцінної мовної особистості в умовах глобалізованого світу. Використання AR під час навчання німецької мови дозволяє організувати цей процес у реальному часі, адаптуючи освітні сценарії до індивідуальних потреб здобувачів освіти, а також дає змогу не тільки опанувати німецьку мову, а й поглиблено зрозуміти реалії лінгвопростору. Відтворення реалістичних культурних ситуацій, що передають специфіку комунікативних стратегій, життєвого укладу та соціальних норм, сприяє розвитку здатності здобувачів освіти до глибшого сприйняття та розуміння міжкультурних особливостей. Інтеграція доповненої реальності в навчання німецької мови має великий потенціал, щоб змінити не лише способи навчання, а й культурні взаємодії між носіями різних мов та культур.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Єфімов Д. Використання доповненої реальності в освіті. *Вісник Запорізького національного університету*. 2021. №2. С. 219–225.
2. Ключко А. Використання імерсивних методів навчання у професійній підготовці військових фахівців. *«Імерсивні технології в освіті» : збірник матеріалів I Науково-практичної конференції з міжнародною участю*. ІТЗН НАПН України. 2021. С. 102–105.
3. Лещенко Т. О. Імерсивні технології в мовній освіті: від теорії до практичного впровадження. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 54, т. 2. С. 13–17.
4. Erbas C., Demirel V. The effects of augmented reality on students' academic achievement and motivation in a biology course. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2019. № 35, P. 450–458.
5. Ibáñez M., Portillo A., Cabada R., Barrón M. Impact of augmented reality technology on academic achievement and motivation of students from public and private Mexican schools. A case study in a middle-school geometry course. *Computers & Education*. 2020. 145 p.
6. Karacan C., Akoglu K. Educational augmented reality technology for language learning and teaching: a comprehensive review. *Shanlax International Journal of Education*. 2021. № 9, P. 68–79.
7. Karacan C., Polat M. Predicting pre-service English language teachers' intentions to use augmented reality. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*. 2022. № 38, P. 139–153.
8. Parmaxi A. Virtual reality in language learning: a systematic review and implications for research and practice. *Interactive Learning Environments*, 2023. № 31, P. 172–184.
9. Reanime a neonatal resuscitation simulator for evaluating team training / A. C. C de Oliveira et. al. 22nd Symposium on Virtual and Augmented Reality (SVR). United States (USA), 7–10 nov. 2020. United States (USA), 2020. P. 174–178.
10. Tecedor M., Vasseur R. Videoconferencing and the development of intercultural competence: insights from students' self-reflections. *Foreign Language Annals*. 2020. № 53, P. 761–784.

REFERENCES

1. Yefimov, D. (2021). Vykorystannia dopovnenoї realnosti v osviti [The use of augmented reality in education]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu*. №2. 219-225. [in Ukrainian]
2. Klochko, A. (2021). Vykorystannia imersyivnykh metodiv navchannia u profesiinii pidhotovtsi viiskovykh fakhivtsiv [The use of immersive learning methods in the professional training of military specialists]. In «Imersyivni tekhnolohii v osviti»: zbirnyk materialiv I Naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoi uchastiu. IITZN NAPN Ukrainy. 102–105. [in Ukrainian]
3. Leshchenko, T. O. (2022). Imersyivni tekhnolohii v movnii osviti: vid teorii do praktychnoho vprovadzhennia [Immersive technologies in language education: from theory to practical implementation]. *Innovatsiina pedahohika*. №54(2). 13–17. [in Ukrainian]
4. Erbas, C., & Demirel, V. (2019). The effects of augmented reality on students' academic achievement and motivation in a biology course. *Journal of Computer Assisted Learning*. №35. 450–458.
5. Ibáñez, M., Portillo, A., Cabada, R., & Barrón, M. (2020). Impact of augmented reality technology on academic achievement and motivation of students from public and private Mexican schools. A case study in a middle-school geometry course. *Computers & Education*. 145.
6. Karacan, C., & Akoglu, K. (2021). Educational augmented reality technology for language learning and teaching: a comprehensive review. *Shanlax International Journal of Education*. №9. 68–79.
7. Karacan, C., & Polat, M. (2022). Predicting pre-service English language teachers' intentions to use augmented reality. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, №38. 139–153.
8. Parmaxi, A. (2023). Virtual reality in language learning: a systematic review and implications for research and practice. *Interactive Learning Environments*. №31. 172-184.
9. Oliveira, Ana Carolina C. de, Nascimento, João Agnaldo, Santos, Sérgio Ribeiro, Queiros, Sandra M. D. de, Brito, Patricia Karla G. & Clericuzi, Adriana Z. (2020, November 7-10). Reanimate a neonatal resuscitation simulator for evaluating team training. In 22nd Symposium on Virtual and Augmented Reality (SVR), United States (USA). 174-178.
10. Tecedor, M., & Vasseur, R. (2020). Videoconferencing and the development of intercultural competence: insights from students' self-reflections. *Foreign Language Annals*. №53. 761–784.

УДК 37.091.33-028.76/.78:[811.111'276:335
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-4-12>

Світлана ГАЛАУР,
orcid.org/0000-0002-9333-3052
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) svitlana.galaur@gmail.com

Юлія НІКОЛЕНКО,
orcid.org/0009-0008-9219-6392
студентка I курсу магістратури факультету філології, психології та педагогіки
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) julia.nikolenko185@gmail.com

Наталія КОМЛИК,
orcid.org/0000-0002-1004-5603
доктор філософії,
старший викладач кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(м. Полтава, Україна) nataly-off@i.ua

ТРАДИЦІЙНІ ТА СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ МІЛІТАРНОЇ ЛЕКСИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Проблема підготовки кваліфікованих військовослужбовців, які володіють англійською мовою, набуває особливої актуальності у зв'язку із повномасштабним вторгненням росії в Україну. Для військових знання інтернаціональної мови важливе задля здійснення ефективної комунікації, обміну досвідом, швидкого навчання за кордоном та взаємодії із західною зброєю. Необхідно розвивати не лише мовленнєві навички, але й професійно орієнтовану військову лексику.

Стаття є спробою проаналізувати традиційні підходи до вивчення англійської мілітарної лексики у військових коледжах України та запропонувати новітні перспективні онлайн-інструменти.

Визнано, що аудіолінгвальний метод вивчення англійської мови здобувачами освіти військових коледжів був довгий час популярним, оскільки сприяв автоматичним навичкам мови. Важливе місце було відведено методиці дрилінгу.

В особливий фокус уваги потрапив розвиток мовних навичок в роки після повномасштабного вторгнення росії в Україну, бо актуалізувалися питання безпеки та ефективного виконання службових обов'язків.

Важливими для розгляду стали «Основні засади мовної підготовки особового складу в системі Міністерства оборони України та «Дорожня карта вдосконалення мовної підготовки у Збройних Силах України (на 2021-2025 роки)», зокрема формування у курсантів комунікативної компетенції, адже це сприяє їхньому впевненому володінню мовою як у професійній, так і у повсякденно-побутовій сферах.

У контексті розглядуваного стали актуальними проблеми реалій XXI століття, зокрема інтерактивних засобів та онлайн-ресурсів як невід'ємних складників освітнього процесу в закладах освіти. У статті належну увагу приділено гейміфікації, а також використанню платформи iSLCollective для розвитку навичок аудіювання, сайту TED-Ed та його освітніх можливостей. Підбито підсумки, які засвідчують, що застосування новітніх онлайн-інструментів та гейміфікації в навчальному процесі є перспективним напрямком викладання англійської мови. Використання цих технологій дає змогу створити більш динамічні та інтерактивні заняття, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу та розвитку всіх необхідних навичок.

Ключові слова: військовий дискурс, аудіолінгвальний метод, методика гейміфікації, платформи для підвищення ефективності навчання іноземної мови.

Svitlana HALAUR,

orcid.org/0000-0002-9333-3052

PhD (Philology),

Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages

National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»

(Poltava, Ukraine) svitlana.galaur@gmail.com

Julia NIKOLENKO,

orcid.org/0009-0008-9219-6392

1st year master's student at the Faculty of Philology, Psychology and Pedagogy

National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»

(Poltava, Ukraine) julia.nikolenko185@gmail.com

Nataliia KOMLYK,

orcid.org/0000-0002-1004-5603

PhD in Philology,

Senior Lecturer at the Department of General Linguistics and Foreign Languages

National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»

(Poltava, Ukraine) nataly-off@i.ua

TRADITIONAL AND MODERN METHODS OF LEARNING ENGLISH MILITARY VOCABULARY

The issue of training qualified military personnel with proficiency in English has become especially urgent in light of Russia's full-scale invasion of Ukraine. For military professionals, knowledge of an international language is essential for effective communication, experience sharing, rapid training abroad, and interaction with Western weapon systems. It is necessary to develop not only general language skills but also professionally oriented military vocabulary.

This article aims to analyze traditional approaches to learning English military vocabulary in Ukrainian military colleges and to propose innovative and promising online tools.

It is recognized that the audio-lingual method was long popular among cadets in military education institutions, as it fostered automatic language skills. Particular attention was given to the drilling technique.

Particular attention has been given to the development of language skills in the years following Russia's full-scale invasion of Ukraine, as issues of national security and the effective performance of military duties have become increasingly pressing. Significant attention is devoted to the «The Main Principles of Language Training of Personnel in the System of the Ministry of Defense of Ukraine» and the «Roadmap for Improving Language Training in the Armed Forces of Ukraine (2021–2025)» particularly regarding the formation of cadets' communicative competence, which supports confident language use in both professional and everyday contexts.

In this regard, the challenges of 21st-century realities have become highly relevant, especially the use of interactive tools and online resources as integral components of the educational process. The article highlights the role of gamification and the use of the iSLCollective platform for developing listening skills, as well as TED-Ed and its educational potential.

The conclusions confirm that the integration of modern online tools and gamification into the learning process represents a promising direction in English language instruction. The use of such technologies enables the creation of more dynamic and interactive lessons, which contributes to better material retention and the comprehensive development of necessary skills.

Key words: military discourse, audiolingual method, gamification methodology, platforms for enhancing foreign language learning efficiency.

Постановка проблеми. Аудіолінгвальний метод вивчення англійської мови дотепер був одним з найактуальніших, бо передбачав використання впродовж заняття слухового каналу сприйняття й багаторазове прослуховування та механічне відтворення за диктором мовних одиниць (фонем, слів, фраз, текстів тощо), що сприяє генеруванню мовних автоматизмів для створення необхідних автоматичних мовленнєвих реакцій на відповідні стимули (Довганич, 2016: 74). Натепер у військових коледжах України використовуються

традиційні та активно запроваджуються новітні методики вивчення мілітарної англійської мови.

Застосування різних методик вивчення мілітарної лексики ще тільки-но розпочинається, і представлене дослідження, можливо, стане невеликим доважком до майбутніх серйозних праць про українську сучасну освіту, що потверджує **актуальність проблеми.**

Метою пропонованої статті є аналіз традиційних підходів до вивчення англійської мілітарної лексики у військових коледжах України

та пропозиція новітніх перспективних онлайн-інструментів.

Аналіз досліджень. Розвиток мовних навичок є необхідним з погляду безпеки та ефективного виконання службових обов'язків. Важливими для аналізу стали «Основні засади мовної підготовки особового складу в системі Міністерства оборони України» (Основні засади) та «Дорожня карта вдосконалення мовної підготовки у Збройних Силах України (на 2021-2025 роки)» (Дорожня карта). Науковці вважають, що основна мета вивчення іноземної мови у військових навчальних закладах, які не спеціалізуються на вивченні іноземних мов, є формування у курсантів комунікативної компетенції, адже це сприяє їхньому впевненому володінню мовою як у професійній, так і у повсякденно-побутовій сферах (Serhiienko, Neklesa, 2023: 322). Законодавча база для студіювання англійської мілітарної лексики різноманітна й репрезентована передовсім Законом України «Про застосування англійської мови в Україні» (Закон України) та міжнародним договором STANAG (STANAG 6001 Edition 5).

Виклад основного матеріалу. Розробка аудіолінгвального методу належить Чарльзу Фрізу і Робертові Ладо в США під час Другої світової війни (див. про це: (Довганич, 2016: 75)). Основною метою цього методу передбачалося вивчення іноземної мови американських солдат за короткий термін. Тогочасний солдат мусив знати стандартні мовні конструкції та ситуативно використовувати їх. Розроблений на наукових засадах, аналізований метод має на меті систематично розвивати чотири мовні навички: слухання, говоріння, читання та письмо. Основна ідея його полягала в набутті певних навичок шляхом *дрілінгу* (англ. *drilling*), тобто багаторазового і систематичного повторення матеріалу, лексичних одиниць та граматичних конструкцій. Перевагами цієї методики вважають: «1) запам'ятовування точних структур з метою досягнення швидкості говоріння; 2) запам'ятовування нових лексичних одиниць у контексті вже готових побудованих понадфразових єдностей; 3) запам'ятовування певних граматичних конструкцій; 4) запам'ятовування інтонаційних моделей базових структур мови, яка вивчається» (Бунтурі, Ніконоров, 2018: 16). Структури для вивчення обираються на основі частотності їх використання. Підбираючи матеріал, також порівнюють рідну мову і мову, що вивчається, для виявлення та подолання можливих труднощів. За умови використання аудіолінгвального методу викладач скеровує правильність дій, корегує вимову та темп мовлення, знаходить та

виправляє помилки, контролює весь навчальний процес. За необхідності він дозовано надає додатковий матеріал та вправи, пояснюючи його. Важливо, що викладач поступово збільшує складність завдань. Під час занять комунікація рідною мовою обмежується до мінімуму задля імітації мовного оточення на уроці. До позитивних рис аудіолінгвального методу можна вналежнити відпрацювання конкретних кліше-моделей для механічного заучування та автоматизації використання вивчених лексем та клішованих граматичних конструкцій, структурність та організованість навчального матеріалу за рівнями складності від найлегшого до найскладнішого. Матеріал подається у вигляді діалогів, що відтворює реалії буденного життя, а лексичний матеріал об'єднаний навколо конкретної тематики та підібраних ситуацій. Важливою перевагою є використання техніки, аудіоматеріалів та відеозаписів для наочності та виконання завдань, що розвивають сприйняття інформації різними органами. Викладення нової інформації та її багаторазове механічне повторення в кінцевому результаті призводять до відкарбовування навчального матеріалу та використання його у мовленні. Це сприяє вдосконаленню вимови та допомагає подолати мовний бар'єр.

Основними недоліками аудіолінгвального методу можна вважати шаблонність – використання іноземної мови лише в стандартних клішованих ситуаціях, неможливість застосовувати мову як гнучкий комунікативний інструмент. Варто зазначити, що вивченню граматики за умови аудіолінгвального методу приділяється недостатньо уваги і часу, бо перед студентами не ставиться мета зрозуміти структуру та адаптувати її до ситуації, а лише використовувати шаблонний список фраз.

У реаліях XXI століття майбутньому українському військовому необхідно мати гнучкі навички адаптації, бути готовим діяти нестандартно, використовувати англійську мову як інструмент, а не шаблонний набір лексичних і граматичних конструкцій. Отже, аудіолінгвальний метод є застарілим. Для ефективного вивчення англійської мови він може використовуватися в комплексі з усіма іншими методами.

У сучасному невід'ємною частиною освітнього процесу в багатьох навчальних закладах стали онлайн-ресурси, адже їх використання значно підвищує ефективність навчання, перетворює навчання на захопливий та продуктивний процес, що задовольняє як студентів, так і викладачів.. Важливим завданням є поступове розширення та збагачення вокабуляру військових вузькопро-

фільними термінами, з якими майбутні офіцери можуть мати справу в професійних реаліях під час комунікації, використання спеціального обладнання та пристроїв тощо. За допомогою залучення сучасних технологій навчання може стати більш динамічним та адаптованим до потреб курсантів.

Зазначимо найперспективніші онлайн-ресурси, які слід використовувати під час вивчення мілітарної англійської мови.

Використання платформи iSLCollective для розвитку навичок аудіювання

Інтернет-ресурс iSLCollective [ISL] (iSL Collective video) – це платформа, що позиціонує себе як ком'юніті викладачів, які діляться власними методичними матеріалами для впровадження різних активностей на заняттях з англійської мови. Сайт iSLCollective пропонує безкоштовний доступ до вже створених іншими викладачами завдань, а також широкий функціонал для створення власних доробок і завантаження їх в спільнодоступну базу. На платформі представлені різноманітні навчальні матеріали. Існує безліч вже готових до друку робочих аркушів (Worksheets) у різних зручних для друку форматах PDF та Word, які охоплюють широкий спектр тем і рівнів складності. Викладачі можуть знайти матеріали, які відповідають потребам їхніх учнів, незалежно від їхнього віку чи рівня знань. Також на сайті iSLCollective існує ціла низка тематичних презентацій PowerPoint, які можна ефективно використовувати для вивчення і пояснення граматичних правил і конструкцій. Так, платформа є зручним інструментом, який пришвидшує підготовку викладача до заняття і водночас допомагає зробити уроки більш інтерактивними та цікавими, сприяючи кращому засвоєнню матеріалу.

Особливу увагу варто приділити функції Video Lessons, за допомогою якої можна з будь-якого відеоматеріалу, що викладений на YouTube, створити відеозавдання із питаннями, які впливають під час перегляду. Це дає змогу перетворити пасивне переглядання відео на активну навчальну діяльність, яка стимулює критичне мислення та покращує розуміння вивченого матеріалу.

До основних переваг цієї інтернет-платформи можемо віднести широкий вибір навчальних матеріалів. Користувачі мають безкоштовний доступ до великої кількості готових завдань, робочих аркушів, презентацій та відеоуроків, що дає змогу економити час на підготовку до занять. Не менш важливою перевагою є те, що платформа створює можливість для обміну досвідом та ідеями між викладачами, що сприяє взаємному навчанню та вдосконаленню методичних підходів. Необхідно

зазначити, що доробки доступні у форматах PDF, Word, та PowerPoint, а це зручно для різних потреб викладачів. У такий спосіб iSLCollective надає змогу використовувати роздатковий матеріал не лише онлайн, але й на очних уроках.

Отже, платформа iSLCollective є потужним інструментом, який допомагає викладачам підвищувати якість навчального процесу, роблячи його більш інтерактивним, ефективним та цікавим. Використання цього ресурсу сприяє розвитку мовних навичок студентів та забезпечує успішне вивчення англійської мови.

Сайт TED-Ed та його освітні можливості

TED-Ed (TED-Ed video) – це освітній онлайн-простір, на якому представлені відеоуроки та лекції з різних тем, мета яких полягає не лише в розширенні знань в певній галузі чи сфері, але й вивчення англійської мови шляхом переглядання англійськомовного контенту. Варто зазначити, що на платформі відеоролики розподілені не лише тематично, але й за рівнем складності, що вибудовує цей ресурс як універсальний інструмент для вивчення англійської мови. Цікаво, що є корисна функція ввімкнення субтитрів. На TED-Ed також наявні ролики, що пов'язані із військовою англійською мовою. Так, у вільному доступі наявний відеоматеріал про історію російсько-українського конфлікту «*Gravitas Plus | Explained: The Russia-Ukraine crisis*». У ролику англійською мовою коротко розповідається про події минулого та сьогодення. Відео висвітлює ключові моменти історії, включаючи радянську епоху, розпад СРСР, незалежність України та події останніх десятиліть, передовсім анексію Криму та війну в Україні. Цей освітній ролик зорієнтований на анімацію для кращого розуміння подій та їхнього впливу на поточну геополітичну ситуацію. Використання цього відео може допомогти учням розвивати навички аудіювання, оскільки він є доступним англійською мовою із субтитрами, що сприяє кращому розумінню матеріалу і вдосконаленню навичок сприйняття на слух.

У проглянутому відеоматеріалі представлені такі військові та військово-політичні лексеми, як: *to annex* – «анексувати»; *to be ousted from power* – «бути відстороненим від влади»; *ceasefire* – «припинення вогню»; *cold war* – «холодна війна»; *to collapse* – «розпадатися»; *defence industries* – «оборонна промисловість»; *hostile* – «ворог»; *intercontinental ballistic missile* – «міжконтинентальна балістична ракета»; *to invade* – «захоплювати, окупувати»; *military base* – «військова база»; *nuclear arsenal* – «ядерний арсенал»; *nuclear-tipped cruise missiles* – «кри-

латі ракети з ядерними боеголовками»; *nuclear warheads* – «ядерні боеголовки»; *to rule* – «правити»; *to shoot down* – «збити»; *sovereignty* – «суверенітет»; *to stage a civil resistance* – «чинити громадянський спротив»; *strategic bombers* – «стратегічні бомбардувальники»; *tactical nuclear weapons* – «тактична ядерна зброя»; *to take up arms* – «взяти до рук зброю»; *troops* – «війська»; *withdrawal* – «відхід».

Отже, сайт є корисним та ефективним для вивчення мілітарного різновиду сучасної англійської мови.

Онлайн-платформа Wordwall

Онлайн-платформа Wordwall (Wordwall) є одним із ефективних інструментів для впровадження гейміфікації на заняттях з військової англійської мови. Wordwall дає змогу створювати різноманітні інтерактивні завдання, зокрема вікторини, кросворди, ігри на відповідність, що сприяють активному залученню студентів до навчального процесу. Викладачі можуть адаптувати завдання відповідно до специфічних потреб своїх учнів та навчальних цілей. За допомогою онлайн-ресурсу Wordwall можна створювати завдання таких ігрових форм: *flash-cards*, *anagram*, *complete the sentence*, *find the match*, *flip tiles*, *gameshow quiz*, *group sort*, *hangman*, *labelled diagram*, *matching*, *matching pairs*, *open the box*, *quiz*, *speaking cards* (картки для обговорення), *spin the wheel*, *unjumble*, *whack-a-mole* і *wordsearch*. Також варто зазначити, що за допомогою сайту можна не лише створювати власні ігри, але й користуватися вже розробленими завданнями.

Гейміфікація може бути застосована на уроках військової англійської мови задля викликання зацікавленості та підвищення мотивації у курсантів. Так, на інтернет-платформі Wordwall можна знайти завдання для вивчення мілітарної англійської. Як приклад можна розглянути гру на зразок *labelled diagram* «*Military backpack*», у якій необхідно зіставити назви предметів із предметами, що представлені на зображенні. У цьому завданні відображені

всі основні речі, що мають бути у військовому рюкзаку та спрощувати рутину, а саме: *an axe* – «сокира», *a backpack* – «рюкзак», *a cauldron* – «казан», *a chair* – «стілець», *a compass* – «компас», *an energy bar* – «енергетичний батончик», *a first aid kit* – «аптечка для надання першої медичної допомоги», *a gas burner* – «газова горілка», *a knife* – «ніж», *a lighter* – «запальничка», *a metal mug* – «металева кружка», *a power bank* – «павербанк», *a shovel* – «лопата», *a sleeping bag* – «спальний мішок», *a sleeping pad* – «спальна подушка», *a tent* – «намет», *a thermos* – «термос», *tinned food* – «консерви», *a toilet paper* – «туалетний папір», *a torch* – «ліхтарик».

Завдання на взірць *find the match* «*Military professions*» має не лише часовий ліміт виконання, але й дає змогу допуститися лише трьох помилок. У завданні необхідно підібрати необхідну професію до зображення. Серед представлених професій у списку маємо такі: *an airborne soldier* – «десантник», *an artilleryman* – «артилерист», *an infantryman* – «піхотинець», *a marine* – «морський піхотинець», *a medical officer* – «військовий медик», *a military engineer* – «військовий інженер», *a military interpreter* – «військовий перекладач», *a pilot* – «пілот».

Отже, застосування гейміфікації за допомогою онлайн-платформи Wordwall на заняттях з військової англійської мови є ефективним підходом, що підвищує мотивацію, сприяє кращому засвоєнню матеріалу та робить навчальний процес більш цікавим і продуктивним. Використання таких інноваційних методів навчання відповідає вимогам сучасного освітнього середовища та сприяє розвитку професійних навичок учнів у обраній сфері діяльності.

Висновки. Підсумовуючи, скажемо, що застосування новітніх онлайн-інструментів в навчальному процесі є перспективним напрямком викладання англійської мови. Використання цих технологій дає змогу створити більш динамічні та інтерактивні заняття, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу та розвитку всіх необхідних навичок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бунтурі Ю.В., Ніколенко С. І. Дріллінг у вивченні німецької та англійської мов. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. 2018. № 33, т.2. С. 15-17.
2. Довганич М. До питання застосування аудіолінгвального методу навчання іноземних мов. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2016. №. 2. С. 74-76.
3. Дорожня карта вдосконалення мовної підготовки у Збройних Силах України (на 2021-2025 роки). *Сайт Міністерства оборони України*. Режим доступу: <https://mod.gov.ua/diynalist/normativno-pravova-baza/dorozhnia-karta-vdoskonalennia-movnoi-pidgotovki-u-zbroinikh-silakh-ukraini-na-2021-2025-roki>
4. Закон України «Про застосування англійської мови в Україні». *Сайт Верховної ради України*. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text>
5. Основні засади мовної підготовки особового складу у системі Міністерства оборони України: затверджено ТВО МОУ 08.08.2019 р. 2019. 34 с. Режим доступу: <https://nuou.org.ua/assets/documents/osn-zas-mp.pdf>.

6. iSL Collective video «Military Drills». Режим доступу: <https://en.islcollective.com/english-esl-video-lessons/listening-comprehension/basic-listening-focus-on-hearing/jobs-and-work/military-drills/867709>
7. Serhiienko T., Neklesa O. Using interactive methods in military English teaching. Grail of Science. 2023. №. 25. С. 322-328. Режим доступу: <https://archive.journal-grail.science/index.php/2710-3056/article/view/1044>
8. STANAG 6001 Edition 5, Language Proficiency Levels, is the NATO agreed standard for language curriculum, test development, and for recording and reporting Standardized Language Profiles (SLPs). 2014. 56 p. Режим доступу: <https://natobilc.org/stanag-6001/>
9. TED-Ed video «The history of the Ukraine-Russia crisis explained». Режим доступу: https://ed.ted.com/best_of_web/0fbpxdXJ
10. Wordwall. Режим доступу: <https://wordwall.net/uk>

REFERENCES

1. Bunturi Yu., Nikonorov S. (2018) Drillinh u vyvchenni nimetskoi ta anhliiskoi mov. [Drilling in learning German and English] Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia. 33.T.2. 15-17. [in Ukrainian].
2. Dovhanych M. (2016) Do pytannia zastosuvannia audioliinhvalnoho metodu navchannia inozemnykh mov. [On the issue of using the audiolingual method of teaching foreign languages] Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: Pedahohika. Sotsialna robota. 2. 74-76. [in Ukrainian].
3. Dorozhnia karta vdoskonalennia movnoi pidhotovky u Zbroinykh Sylakh Ukrainy (na 2021-2025 roky). [Roadmap for Improving Language Training in the Armed Forces of Ukraine (for 2021-2025)] Sait Ministerstva oborony Ukrainy. URL: <https://mod.gov.ua/diyalnist/normativno-pravova-baza/dorozhnia-karta-vdoskonalennia-movnoi-pidgotovki-u-zbroinikh-silakh-ukraini-na-2021-2025-roki>
4. Zakon Ukrainy «Pro zastosuvannia anhliiskoi movy v Ukraini». [Law of Ukraine «On the Use of the English Language in Ukraine»] Sait Verkhovnoi rady Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text>
5. Osnovni zasady movnoi pidhotovky osobovoho skladu u systemi Ministerstva oborony Ukrainy: zatverdzheno TVO MOU 08.08.2019 r. [Basic principles of language training of personnel in the system of the Ministry of Defense of Ukraine] (2019). 34 p. URL: <https://nuou.org.ua/assets/documents/osn-zas-mp.pdf>.
6. iSL Collective video «Military Drills». URL: <https://en.islcollective.com/english-esl-video-lessons/listening-comprehension/basic-listening-focus-on-hearing/jobs-and-work/military-drills/867709>
7. Serhiienko T., Neklesa O. (2023) Using interactive methods in military English teaching. Grail of Science. 25. 322-328. URL: <https://archive.journal-grail.science/index.php/2710-3056/article/view/1044>
8. STANAG 6001 Edition 5, Language Proficiency Levels, is the NATO agreed standard for language curriculum, test development, and for recording and reporting Standardized Language Profiles (SLPs) (2014) 56 p. URL: <https://natobilc.org/stanag-6001/>
9. TED-Ed video «The history of the Ukraine-Russia crisis explained». URL: https://ed.ted.com/best_of_web/0fbpxdXJ
10. Wordwall. URL: <https://wordwall.net/uk>

UDC 811.111:81'373.611:001.4

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-4-13>

Yuliia HUNCHENKO,

orcid.org/0000-0003-1980-137X

*Senior Lecturer at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) yuliyagunchenko@gmail.com*

Tetiana KOROL,

orcid.org/0000-0002-7240-6056

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) tetianakoroluimp@gmail.com*

TEACHING COMPOUND NOUNS WITH THE FIRST ADJECTIVE COLORING COMPONENT AT PRACTICAL ENGLISH COURSE CLASSES FOR FUTURE TEACHERS

In this work, compound nouns made up of two elements – an adjective and a noun are being analyzed, with focus on frequency of their immediate constituents, structure and semantics of the compounds analyzed with the aim to show the importance of compounds studying for future language teachers training. Compounds studying contributes to strengthening the foreign language learners' morphological awareness, which is crucial for understanding the ways more complicated language units are built. Awareness of the ways of vocabulary formation enhances future teachers' vocabulary proficiency and therefore has undeniable impact on their teaching strategy improvement. Study of the essence and specifics of these processes will enable language teachers to direct their students' attention towards word-formation with the focus on the structure and etymology, and therefore - semantics, thus helping them understand the compound unit structure and meaning. In terms of compound nouns semantics, there exist several types of meaning, each representing different level of transparency. Among potential obstacles to forming an exhaustive classification of word formations ways there is a variety of compound words types as well as parts of speech that take part in word formation, and difficulties that arise during the analysis of compound words. Compounds built in accordance with the Adjective+Noun formula represent a complex unit, the first element of which – an adjective, explicitly characterizes the object named by the second element – a noun. Word formation is being viewed as utterly important in future teachers training since it contributes to a deeper understanding of the structural and semantic makeup of words, facilitating the task of mastering a large number of new lexical units. Studies of compounds provide insights into both historical aspects of word formation and semantics of compound units, all of which contribute to a foreign language teacher quality training. certain language aspects are of immense necessity for a future language teacher training, and those of utter importance include teaching vocabulary.

Key words: word formation, teacher training, literal meaning, figurative meaning.

Юлія ГУНЧЕНКО,

orcid.org/0000-0003-1980-137X

*старший викладач кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) yuliyagunchenko@gmail.com*

Тетяна КОРОЛЬ,

orcid.org/0000-0002-7240-6056

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) tetianakoroluimp@gmail.com*

НАВЧАННЯ СКЛАДНИХ ІМЕННИКІВ З ПЕРШИМ КОМПОНЕНТОМ ПРИКМЕНТИКОМ-КОЛОРОНІМОМ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ПРАКТИКИ УСНОГО І ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

У цій роботі аналізуються складні іменники, що складаються з двох елементів – прикметника та іменника, з акцентом на частоту їх безпосередніх складових, структуру та семантику аналізованих складних іменників

з метою показати важливість вивчення складних іменників для підготовки майбутніх вчителів мов. Вивчення складних іменників сприяє зміцненню морфологічної обізнаності тих, хто вивчає іноземну мову, що є вирішальним для розуміння способів побудови складніших мовних одиниць. Усвідомлення способів формування словникового запасу підвищує рівень володіння словниковим запасом майбутніх вчителів і, отже, має незаперечний вплив на вдосконалення їхньої педагогічної стратегії. Вивчення сутності та специфіки цих процесів дозволить вчителям мов спрямувати увагу своїх студентів на словотворення з акцентом на структуру та етимологію, а отже, і семантику, допомагаючи їм зрозуміти структуру та значення складних одиниць. З точки зору семантики складних іменників, існує кілька типів значень, кожен з яких представляє різний рівень прозорості. Серед потенційних перешкод для формування вичерпної класифікації способів словотворення є різноманітність типів складних слів, а також частин мови, що беруть участь у словотворенні, та труднощі, що виникають під час аналізу складних слів. Словникові склади, побудовані відповідно до формули «Прикметник+Іменник», являють собою складну одиницю, перший елемент якої – прикметник, явно характеризує об'єкт, названий другим елементом – іменником. Словотвір – один з основних способів поповнення сучасного англійського словникового запасу, що характеризується тенденцією до номіналізації та цілісності утворення, а також універсальною тенденцією до збереження лінгвістичного матеріалу. Вивчення словотвору сприяє глибшому розумінню структурного та семантичного складу слів, полегшуючи завдання оволодіння великою кількістю нових лексичних одиниць. Дослідження словотворів дає уявлення як про історичні аспекти словотворення, так і про семантику складних одиниць, що зокрема сприяє якісній підготовці вчителя іноземної мови.

Ключові слова: словотвір, навчання майбутніх вчителів, пряме значення, переносне значення.

The problem statement. Foreign language teacher training has long been and still remains of significant importance. Language teachers are those who build the bridges into the world of a foreign language, culture and history; foster intercultural interaction and understanding (Wallace, M. J., 1991: 27). Therefore, certain language aspects are of immense necessity for a future language teacher training, and those of utter importance include teaching vocabulary (Chernysh V., Vaseiko Y., 2020: 333). Lexicological studies in all their variety create the basis for future language proficiency, fluency and eventually accuracy. Studies of compounds provide insights into both historical aspects of word formation and semantics of compound units, all of which contribute to a foreign language teacher quality training.

Analyses of the recent research and publications. Teaching compounds have already become a focus of linguistic studies. Thus, the works of such domestic and foreign researches (V. Chernysh, Y. Vaseiko, O. Kotenko, Yu. Zatsnyi, S. Yenikieieva, L. Bauer, A. Renouf, and others) are dedicated to investigating various aspects of compound nouns formation, functioning in the texts, semantics, text-forming features etc. Yet, the issue of teaching compounds peculiarities to future English language teacher remains relevant.

The purpose of the article. The current research is aimed at investigating word-building and semantic peculiarities of compound English nouns built according to Adjective + Noun model in terms of their importance for future language teachers professional training.

The main material. Training a foreign language teacher has always been an issue requiring complex approach; this kind of professionals must not only demonstrate sufficient understanding of pedagogy, be able to use contemporary communication strategies and have deep cultural awareness, be knowledgeable of diverse learners needs and be able to tailor the curriculum to meet them. Along with ability to create, engage and inspire together with the above

mentioned, language teachers are supposed to demonstrate a profound knowledge of linguistic processes occurring in the language of learning, be able to combat challenges their students are likely to meet while acquiring a new language, including those of pronunciation difficulties, grammar complexity and spelling etc. (Chernysh V., Vaseiko Y., 2020: 335). Teaching a foreign language involves helping students to acquire an extensive vocabulary, which means a lot more than finding out meaning of the words, chunks and collocation. Language carries history, embraces traditions and opens perspectives. These means that while learning a foreign language, the students will not only gain linguistic ability, but broaden their horizons.

Nowadays, more than ever, importance of learning foreign languages cannot be overestimated. Proficiency in at least one foreign language, most commonly English, is considered to be a prerequisite for success in today's world. Therefore, preparation of a well-qualified English teacher must meet a high professional standard (Symeonidis V., 2000:15).

Among other significant elements of English teacher training, especially those aimed at vocabulary proficiency, teaching word-formation is an important constituent, since it contributes to a deeper understanding of the structural and semantic makeup of words, facilitating the task of mastering a large number of new lexical units. In the last decades of the twentieth century, English vocabulary was mainly replenished not by the means of borrowings, but by its own linguistic resources through lexical and semantic derivation, i.e., word formation and changing the meaning of existing units. Thus the given article is an attempt to take a deeper look at word-formation as both the main way contributing to a language's lexicon active replenishment and derivational potential, and a powerful teaching tool.

Modern English has many means of creating new words, including suffixation, prefixation, conversion, adjectivalisation, substantiations, abbreviation etc. Word formation is one of the main ways of replen-

ishing modern English vocabulary, characterized by a tendency towards nominalization and formation integrality, as well as a universal tendency to linguistic material conservation. Understanding the essence and specifics of these processes will enable language teachers to direct their students' attention towards word-formation with the focus on the structure and etymology, and therefore - semantics, thus helping them understand the compound unit structure and meaning (Symeonidis, V., 2000:17).

While teaching word-formation, it is worth remembering that among potential obstacles to forming an exhaustive classification of word formations ways there is a variety of compound words types as well as parts of speech that take part in word formation, and difficulties that arise during the analysis of compound words. In this work, compound nouns made up of two elements – an adjective and a noun are being analyzed, with focus on frequency of their immediate constituents, structure and semantics of the compounds analyzed.

We conducted a research on more than 600 compound nouns and found 22 word-forming models in accordance with which the words under study were formed (among them those built by such word-building models as Noun + Noun, Adjective + Noun, Verb + Preposition, Noun + Preposition + Noun etc.). In this research we will investigate those compound nouns made up according to the Adjective+Noun formula as well as their semantic peculiarities with the focus of their significance for future language teachers training.

Compounds built in accordance with the Adjective+Noun formula usually represent a complex unit, the first element of which – an adjective, explicitly characterizes the object named by the second element – a noun. This type of structural interaction is usually syntactic and endocentric; it is characterized by a subordinate type of connection between elements constituting the compound. Examples of this type of compounds among others include 1) those with the first element represented by a coloring adjective e.g. *Blackbird* (a bird with black feathers) and *Blackstone* (a dark-colored rock), *Bluefish* (a fish species with a bluish tint) and *Blueprint* (a detailed plan, not necessarily blue), *Redbrick* (a type of brick with a reddish hue) and *Red tape* (bureaucratic obstacles, unrelated to color), *Whitewood* (a type of pale-colored wood) and *Whitewash* (covering up faults); 2) those with the first element represented by an adjective of amount and size e.g. *Big shot* (an important or influential person), *Highchair* (a chair for feeding babies), *Full moon* (the moon when it is fully visible), *Few shot* (a small number of attempts), *Lowland* (land that is low in elevation); 3) those with the first element represented by an adjective of age or time e.g.: *Early bird* (someone who wakes up early), *Old timer* (someone elderly and experienced); 4) those with the first

element represented by an adjective of evaluation or quality e.g.: *Goodwill* (friendly, helpful, or cooperative feelings or attitude), *Lowlife* (a person of low moral character); 5) those with the first element represented by a shape-related adjective e.g.: *Oval frame* (a frame with an oval shape), *Square foot* (a unit of area measurement), *Starfish* (a marine animal shaped like a star); 6) those with the first element represented by a material-related adjective e.g.: *Goldmine* (A place where gold is extracted, metaphorically meaning a valuable source), *Glassware* (objects made of glass), *Silverware* (utensils made of silver or resembling silver), *Woodwork* (items made of wood or the craft of working with wood) etc.

As it can be easily seen from the examples above, though illustrating a clear and understandable structure, the given compounds are of contrastingly different types of meaning, representing both literal (original, basic) and figurative (imaginative, creating a certain effect) ones. Being aware of compound nouns semantics peculiarities is of crucial importance while teaching vocabulary, otherwise the learners may draw wrong conclusions about the words meanings affecting accuracy and cohesion of their translations.

It should be noted that in terms of compound nouns semantics, there exist several types of meaning:

1) overall meaning can be derived from the meanings of two simple words – the bases – constructing a compound word, which makes the compound noun meaning transparent. This is inherent to structurally motivated compounds, e.g.: *Bluefish* (a fish species with a bluish tint), *Blackboard* (a board which is black and used for writing), *Greenleaf* (a leaf that is green), *Green pepper* (a vegetable that is green), *Redbrick* (a type of brick with a reddish hue), *Silver coin* (a coin made of silver), etc.;

2) overall meaning is motivated by incomplete volumes of the corresponding bases, constructing a compound noun, therefore the meaning is less transparent yet rather understandable, e.g.: *Full time* (full working time), *Greenhouse* (house where green vegetables grow), *Goldmine* (A place where gold is extracted, metaphorically meaning a valuable source), *Strong room* (a special room for keeping things safe), etc. As it can be seen from the examples, the semantics of such compounds is less obvious, yet the meanings of simple words constructing a compound noun may give learners approximate understanding of the meaning of a compound;

3) overall meaning is often idiomatic, therefore attempts to figure out their meaning would be vague, e.g.: *Blueblood* (a noble person, not literally blue), *Gold rush* (a period of intense pursuit of wealth), *Red-letter* (a significant or special day), *Red tape* (bureaucratic obstacles, unrelated to color), *Silver lining* (a positive aspect of a bad situation), *Red flag* (a warning sign or indication of danger), *White collar* (refers to professionals working in office jobs), etc.

The meanings of such compounds if often dependent upon idiomatic meaning and cannot be understood without the help of a dictionary.

As it can be seen from the examples given above, the word-forming model under study is syntactic, endocentric, with a subordinate type of connection between the constituents. The first element represented by an adjective clarifies and specifies the meaning expressed by the second one.

All of the above mentioned is of considerable significance for everyone studying language for various purposes, yet it is of immense importance for those trained to be future foreign language teachers, and here are the reasons to this:

1. Understanding the ways of vocabulary formation enhances future teachers' vocabulary proficiency and therefore has undeniable impact on their teaching strategy improvement; being aware of word formation peculiarities helps increase language comprehension;

2. Compounds studying contributes to strengthening morphological awareness, which is crucial for understanding the ways more complicated language units are built;

3. Studying the words figurative meaning is always a challenging tasks for the learners, therefore being able to see the ways some of the compounds evolve into figurative meanings contributes to developing learners understanding of idiomatic expressions;

4. Greater awareness of compounds semantics will make a positive impact on learners' sentence-structuring skills by emphasizing the way compounds are different from phrases;

5. Compounds studies are supposed to increase the learners' intercultural awareness, as well as provide them with historic insights of the vocabulary formation.

In order to make compounds introduction more effective in class, the following methods can be used:

1) visual/contextual learning, including those of picture/text –based activities as well as storytelling with extensive compounds use;

2) categorizing compounds according to the word-forming model they represent;

3) sentences completion with compounds provides the learners with the necessary material for developing their syntaxes;

4) using multimedia tools like apps or websites, listening to recordings or watching videos enhances not just the learners' passive vocabulary development but active using of complicated lexical units.

Conclusions. Strong awareness of compound nouns semantics is essential for foreign language learners, particularly future English teachers, since it deepens their vocabulary proficiency and strengthens their linguistic awareness. The three types of semantic meaning—transparent, partially motivated, and idiomatic described in the article above demonstrate both complexity of compound words and challenges they present in language acquisition. While studying word formation, learners investigate meanings peculiarities, which in turn will lead to better comprehension and prevent making mistakes. Additionally, being introduced to certain aspects of historical development of semantics as well as intercultural significance of compounds enhances teaching strategies, making vocabulary instruction more effective. Implementation of visual, contextual, and interactive learning methods is to help learners not only master the structure of compounds but also confidently apply them in communication. Therefore, a special attention given to compound noun semantics provides students with achieving linguistic fluency and cultural awareness, which is of crucial significance for a future language teacher.

BIBLIOGRAPHY

1. Chernysh V., Vaseiko Y., Kaplinskiy V., Tkachenko L., Bereziuk J. Modern Methods of Training Foreign Language Teachers. *International Journal of Higher Education*. Vol 9, No 7 (2020). P. 332 – 345.
2. Kotenko, O. V. & Holovatenko, T. Y. Models of foreign language primary school teachers' training in EU. In N. Ababilova (Ed.), *Innovative Scientific Researches: European Development Trends and Regional Aspect. Collective monograph, 1 st ed.*, 2020, Riga, Latvia: Baltija Publishing. P. 92-115.
3. Symeonidis, V. Revisiting the European teacher education area: The transformation of teacher education policies and practices in Europe. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2018, 8(3), pp. 13-34.
4. Wallace, M. J. Training foreign language teachers: A reflective approach. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1991, 198 p.

REFERENCES

1. Chernysh V., Vaseiko Y., Kaplinskiy V., Tkachenko L., Bereziuk J. (2020). Modern Methods of Training Foreign Language Teachers. *International Journal of Higher Education*. Vol 9, No 7. P. 332 – 345.
2. Kotenko, O. V. & Holovatenko, T. Y. (2020). Models of foreign language primary school teachers' training in EU. In N. Ababilova (Ed.), *Innovative Scientific Researches: European Development Trends and Regional Aspect. Collective monograph, 1 st ed.*, Riga, Latvia: Baltija Publishing. P. 92-115.
3. Symeonidis, V. (2018). Revisiting the European teacher education area: The transformation of teacher education policies and practices in Europe. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), pp. 13-34.
4. Wallace, M. J. (1991). Training foreign language teachers: A reflective approach. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 198 p.

УДК 81'255.4:81'373.2]:001.946

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-4-14>

Максим ДОМАРЕНКО,

orcid.org/0000-0003-1930-7312

викладач кафедри германської філології та перекладу

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна), vivusignis322@gmail.com

АНАЛІЗ ТЕОРІЇ КТМЛ Р. МЕЙЕРА В КОНТЕКСТІ ЗАСТОСУВАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ В ЗВО

Стаття присвячена аналізу «Когнітивної теорії мультимедійного навчання» (КТМЛ) авторства Мейера Р. у контексті питання використання аудіовізуальних засобів під час занять у закладах вищої освіти. Фокусом теорії є застосування мультимедіа для ефективного проведення навчальних занять. Р. Мейером та низкою його колег-науковців, на основі досліджень та мета-аналізів, був створений ряд принципів ефективного використання мультимедіа у навчальних цілях, які надають прямі рекомендації щодо найрізноманітніших питань і проблем з відповідної теми.

На основі аналізу складових теорії та принципів ефективного застосування мультимедіа в освітньому середовищі, було встановлено і стисло описано контекстуальну синонімічність між термінами «мультимедіа» та «аудіовізуальні засоби». Зазначена вище контекстуальна синонімічність, у свою чергу, надає можливість стверджувати актуальність згаданих раніше принципів і по відношенню до терміну «аудіовізуальні засоби». Таким чином, забезпечується можливість спиратись на теорію КТМЛ Мейера Р. при обговоренні питань, що стуються застосування аудіовізуальних засобів під час занять у ЗВО.

Окрім того, у статті надано короткий аналітичний опис усіх принципів ефективного застосування мультимедіа, тобто і аудіовізуальних засобів також, у навчальних цілях. Всі принципи, що існують можуть бути розділені на 5 груп.

Перша група принципів слугує основою для і має прямий вплив на всі інші принципи.

Друга група принципів направлена на те, аби зосередити весь когнітивний потенціал людини саме на вирішенні навчальних цілей, а не чомусь іншому.

Третя група покликана допомогти у запобіганні тим ситуаціям, коли у студентів може виникнути когнітивне перенавантаження під час навчання. Іншими словами, принципи цієї групи направлені на те, щоб спростити для студентів процес сприйняття інформації.

Четверта група принципів фокусується на дизайні навчальних матеріалів і ставить за ціль допомогти студентам краще зрозуміти інформацію, яка їм подається.

П'ята і остання група пропонує ряд навчальних активностей, котрі покликані допомогти студентам у засвоєнні нових знань.

У якості останньої частини аналізу теорії КТМЛ, підведено підсумок і окреслено горизонт для подальших досліджень.

Ключові слова: КТМЛ, Мейер Р., аудіовізуальні засоби, ЗВО, освіта.

Maksym DOMARENKO,

orcid.org/0000-0003-1930-7312

Lecturer at the Department of Germanic Philology and Translation

National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»

(Poltava, Ukraine) vivusignis322@gmail.com

ANALYSIS OF R. MAYER'S CTML THEORY IN THE CONTEXT OF THE OF AUDIOVISUAL AIDS USE FOR TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article is devoted to the analysis of the Cognitive Theory of Multimedia Learning (CTML) by R. Mayer in the context of the use of audiovisual aids in higher education. The focus of the theory is the use of multimedia for effective learning. Based on research and meta-analysis, R. Meyer, together with a number of other researchers, developed a set of principles for the effective use of multimedia for educational purposes. These principles provide direct recommendations on a variety of issues and problems related to the discussed subject.

Based on the analysis of the theory components and principles of effective multimedia use in the educational environment, the contextual synonymy between the terms «multimedia» and «audiovisual aids» was established and briefly described. This contextual synonymy, in turn, makes it possible to assert the relevance of the previously mentioned

principles in relation to the term «audiovisual aids». Thus, it is possible to rely on R. Mayer's CTML when discussing the issues related to the use of audiovisual aids in higher education.

In addition, the article provides a brief analytical description of all the principles of effective multimedia use, that is, of audiovisual aids as well, for educational purposes. All existing principles can be divided into 5 groups.

The first group of principles serves as the basis for and has a direct impact on all other principles.

The second group of principles is aimed at focusing the entire cognitive potential of a person on solving educational tasks, and not on something else.

The third group is designed to help prevent situations where students may experience cognitive overload during their studies. In other words, the principles of this group are aimed at making it easier for students to understand information.

The fourth group of principles focuses on the design of learning materials and aims to help students make sense of the information they are presented with.

The fifth and final group suggests a number of activities that exist to help students to integrate the new information with their prior knowledge.

The fifth and final group suggests a number of activities to help students integrate the new information with their previous knowledge.

Key words: CTML, R. Mayer, audiovisual aids, higher education institutions, education.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі заклади вищої освіти (ЗВО) стикаються з необхідністю постійної адаптації до нових технологічних умов і змін. Одним із ключових напрямів удосконалення освітнього процесу є впровадження аудіовізуальних засобів (АВЗ) навчання, які здатні позитивно вплинути на нього. У якості прикладу таких позитивних ефектів можна відмітити підвищення ефективності засвоєння інформації, стимулювання пізнавального інтересу і мотивації. У зв'язку з цим постає необхідність системного аналізу принципів застосування АВЗ для проведення занять у ЗВО, що дозволить виявити найбільш ефективні підходи до їх інтеграції у навчальні заняття та забезпечити якість освітнього процесу.

Аналіз досліджень: Задля знаходження необхідної інформації потрібно звернути увагу на «Когнітивну теорію мультимедійного навчання» КТМЛ, яку створив Р. Мейер (Mayer, 2021). Його теорія, серед всього іншого, включає і необхідні нам принципи, котрі були створені спільно з низкою інших вчених. Як і сама теорія, ці принципи детально досліджувались різними науковцями аби перевірити та вдосконалити їх. У якості декількох прикладів можемо навести: Л. Джонса та Дж. Пласс, які застосовували їх відносно вивчення французької (Jones, 2002). Х. Лі, у співпраці з самим Р. Мейером, досліджував вплив додавання відео-компоненту до аудіо лекцій. Ф. Амадьє і четверо інших вчених (Amadiou, 2009), а також І. Арслан-Арі (Arslan-Ari, 2017) в іншій науковій праці, досліджували вплив вже існуючих знань у студентів на їх подальше навчання, що стосується одного з центральних принципів.

Мета статті полягає в наданні загального аналізу принципів теорії КТМЛ Р. Мейера в контексті застосування аудіовізуальних засобів для викладання у ЗВО. В українському науковому сег-

менті ця відома теорія, котра існує і розвивається в англomовному науковому сегменті вже більше двох десятиків років, здебільшого залишається недостатньо висвітленою. Таким чином, загальний огляд її принципів надасть можливість прокласти шлях до її подальшого, більш детального розгляду та використання і у рамках української науки.

Виклад основного матеріалу. Для початку, варто коротко описати сенс теорії КТМЛ Р. Мейера. За десятиліття розвитку вона доповнювалась та розвивалась, проте, як зазначають сам Р. Мейер та його колега Л. Фіорелла, незмінними залишались три її основні аспекти:

1) Виходячи з «теорії подвійного кодування» (Paivio, 1986), кожна людина має 2 канали спрямовані на обробку інформації, а саме: один для обробки візуальної інформації та інший для обробки аудіальної (звукової) інформації.

2) Виходячи з роботи А. Бедлі про «Робочу пам'ять» (Baddeley, 1992), кожен з цих двох каналів сильно обмежений в об'ємах інформації, яку він може обробляти.

3) Виходячи з «Генеративної теорії», яку описав Віттрок М. (Wittrock, 1974), процес обробки інформації і, в цілому, процес навчання є активними (Mayer, 2024: 7). Тобто, отримання знань людиною не є процесом пасивним. Натомість, задля успішного отримання знань людина спочатку свідомо приділяє увагу та відбирає релевантну інформацію. Далі обробляє інформацію в робочій пам'яті, створюючи візуальні та вербальні моделі, або, інакше кажучи, людина усвідомлює сенс інформації. Останнім кроком є інтеграція нових, усвідомлених знань зі знаннями з довгострокової пам'яті, тобто зі знаннями, які вже існували у людини раніше.

На основі описаного вище Р. Мейер, а також низка інших науковців у співпраці з ним, спира-

ючись на власні дослідження, а також аналізи та мета-аналізи досліджень інших вчених, розробили ряд принципів, які направлені на те, аби досягнути змістовного навчання під час освітнього процесу. Під «змістовним навчанням» варто розуміти таке навчання, коли людина не тільки запам'ятовує нову інформації, але і здатна використати її для вирішення нових задач.

Огляд принципів варто почати з ремарки про те, що в Україні, у освітньому середовищі, поширеним є термін «аудіовізуальні засоби». Під ними мають на увазі такі засоби, що використовуються для освітніх цілей, і поєднують у собі одночасну подачу інформації як аудіальним, так і візуальним чином. Теорія КТМЛ Р. Мейера оперує терміном «мультимедіа», що має дещо інше значення. Мультимедіа, у своїй суті, означає одночасне використання декількох різних видів медіа (у якості прикладу можна зазначити відео, зображення, текст, аудіо, анімація, тощо) з ціллю передати інформацію. Таким чином, якщо термін мультимедіа основну увагу приділяє типу середовища, через яке доноситься інформація, то «аудіовізуальні засоби» звужують все до двох каналів сприйняття інформації.

Розгляд принципів теорії КТМЛ Р. Мейера дозволяє провести контекстуальну синонімічність між цими двома термінами. Взагалі, всі принципи застосування мультимедіа для досягнення змістовного навчання, що існують, можна розділити на п'ять груп. Проте спочатку варто виокремити два принципи, котрі дозволяють говорити про зазначену контекстуальну синонімічність.

Першим є *принцип мультимедійності*, який описано самим Р. Мейером. Відповідно до нього, люди навчаються краще, якщо надавати їм інформацію і вербально і візуально (а не просто вербально). Такий спосіб передачі інформації створює більшу вірогідність того, що студент створить і візуальну і вербальну когнітивні моделі на основі отриманої навчальної інформації.

Другим є *принцип модальності*, котрий був описаний Х. Кастро-Алонсо та Дж. Суеллером (Castro-Alonso, 2021). Він, по суті, доповнює попередній принцип. На основі згаданої раніше теорії подвійного кодування, а також проведеної дослідницько-аналітичної роботи, автори стверджують, що аудіальне відображення вербальної інформації (а не письмове), є більши ефективним у навчанні.

Таким чином, перший принцип зазначає ефективність саме вербальної та візуальної подачі інформації задля досягнення змістовного навчання, а другий звужує вербальну передачу інформації до саме аудіальної, на основі чого і

отримуємо співвідношення аудіальне-візуальне, що, в свою чергу, повністю збігається з суттю терміну «аудіовізуальні засоби». Тому варто враховувати, що у подальшому, коли мова буде йти про мультимедіа, написане буде мати відношення і до АВЗ також.

Повертаючись до груп принципів, які направлені на забезпечення ефективного застосування мультимедіа\АВЗ в освітніх цілях, як було зазначено вище, всього їх існує п'ять. В **першу групу** Мейер Р. відніс базові принципи, які своїм існуванням впливають на всі інші.

До них відносяться вже раніше згаданий принцип мультимедійності, а також принцип реверсії дії інших принципів, ефект якого зумовлений вже існуючими у людини знаннями та навичками (англ. назва *expertise reversal principle*), скорочено – принцип реверсії знань та навичок. Його суть полягає в тому, що ті методи навчання, котрі спрацьовують під час занять з використанням мультимедіа\АВЗ у випадку роботи зі студентами-початківцями, можуть не спрацьовувати у випадку роботи з досвідченими студентами, і навпаки. Це зумовлено тими знаннями та навичками, які вже існують у студентів або, навпаки, які у них відсутні. Зазначений ефект може проявлятися в багатьох принципах, які будуть описані далі, по своєму. Проте, основним загальним моментом є те, що надання великої кількості допомоги і занадто детальних пояснень шкодить студентам з високим рівнем навченості, проте необхідно студентам-початківцям.

Загалом, можливою реакцією у відповідь на такий ефект є підлаштування навчальних матеріалів відповідно до рівня знань та навичок студентів. Наприклад, надання студентам-початківцям вже вирішених прикладів для кращого ознайомлення з темою. Проте, у випадку роботи з вже досвідченими студентами, можна замінити деякі вирішені дії в таких прикладах на ще не вирішені, що створить простір для застосування вже існуючих знань та навичок.

До **другої групи** Р. Мейер відніс низку принципів, головне завдання яких полягає в досягненні того, аби всі розумові ресурси студентів були направлені на вирішення навчальних задач, а не на те, щоб здогадатись, що від них вимагається зробити або інші активності не навчального характеру.

Серед них є принцип узгодженості, який проголошує, що навчання за допомогою мультимедіа\АВЗ буде ефективнішим тоді, коли викладач прибирає всі зображення та слова, які є сторонніми. Знання цього принципу допомагає викладачу у

ЗВО отримати відповідь на питання зацікавлення студентів. Виходячи з цього принципу, цікаві, але нерелевантні для отримання знань зображення або інформація лише перешкоджають навчанню. Пояснення полягає у тому, що за наявності, наприклад, умовно цікавих, але не релевантних фактів увага студента скеровується саме на них. В свою чергу, менше розумових ресурсів буде приділятися усвідомленню умовно менш цікавої, проте більш важливої інформації.

До інших принципів цієї групи відносимо принцип сигналу, який зазначає необхідність виділяти найбільш важливу інформацію у навчальних мультимедійних\АВЗ матеріалах, що надає можливість спрямовувати увагу студентів на те, що потребує першочергової уваги (Mayer, 2021: 221).

Наступний принцип надмірності є частково пов'язаним з принципом узгодженості. Він полягає в тому, що потрібно дотримуватись помірності у подачі інформації під час занять з мультимедіа\АВЗ. Тільки цей принцип стосується не лише шкідливості нерелевантної інформації, але і шкідливості сильного заглиблення у деталі без необхідності того, що відповідно, відволікає студентів від найголовнішої інформації. Зайвою є також подача інформації як в письмовій, так і в усній формі одночасно. Прикладом цього є проведення такої презентації, під час якої вербальна інформація подається і письмово (візуально на екрані) і усно (через мовлення спікером). Описана ситуація призводить до того, що студенти або слухають спікера, або читають текст на екрані, у результаті частина інформації неминуче буде загублена.

Принцип розділу уваги вказує на важливість того, аби взаємозалежна інформація не була розділена у часі або просторі. Наприклад, під час демонстрації навчального відео, усне пояснення матеріалу не повинно бути відірване у часі від візуальної репрезентації цього матеріалу. Інакше значна кількість розумових зусиль студентів буде спрямована на те, аби просто змогти сприйняти нову інформацію, і лише потім на те, щоб збагнути її сенс.

Останнім в цій групі є принцип опрацювання прикладів, котрий спрямований на те, аби роз'яснити важливість і особливості застосування вже вирішених прикладів у навчанні з застосуванням мультимедіа\АВЗ.

Виходячи з роботи А. Бедлі про «Робочу пам'ять» (Baddeley, 1992), кожний з цих двох каналів сильно обмежений в об'ємах інформації, яку він може обробляти.

Як вже було зазначено про головні аспекти теорії КТМЛ, А. Бедлі вказував на сильну обмеженість робочої пам'яті, і, зокрема, каналів спрямованих на обробку аудіальної та візуальної інформації. Відповідно, **третя група** принципів вміщає ті, що спрямовані на запобігання когнітивному переван-

таженню у студентів, які вивчають новий матеріал під час занять з використанням мультимедіа\АВЗ. Наприклад, якщо інформація у навчальному відео подається занадто швидко і її багато, то у студентів не виходить її сприйняти та обробити необхідним чином і, як наслідок, виникає когнітивне перенавантаження. Просто зменшити об'єм інформації немає можливості – необхідно донести все, що є важливим. Допомогти з такими ситуаціями і покликати наступні принципи.

Принцип сегментування – пропонує розв'язувати описану проблему шляхом поділу навчального матеріалу на частини. Студентам, у свою чергу, варто надати мінімальний рівень контролю на цими сегментами, який полягає у можливості у зручний для них момент переходити від одного сегменту до іншого.

Принцип попередньої підготовки пропонує розібратись із зазначеною проблемою через завчасне вивчення зі студентами основних понять та термінів, котрі потім з'являться у самому відео (або іншому основному навчальному матеріалі).

Окрім того, до цієї групи також відноситься вже описаний раніше принцип модальності (оскільки подача вербальної інформації в аудіальному форматі, а не у візуальному (письмово) допомагає краще засвоювати інформацію).

До **четвертої групи** належать принципи, котрі направлені на покращення дизайну навчальних мультимедійних\АВЗ матеріалів задля того, аби студентам було легше розуміти інформацію, яка подається через них.

Принцип персоналізації – проголошує те, що застосування дещо розмовного стилю для подачі інформації допомагає краще навчатись. Наприклад, під час вивчення з майбутніми перекладачами лексики, яка стосується людського тіла, можна використовувати замість формального просто «серце», більш розмовну фразу «ваше серце». Виключенням є обговорення негативних явищ, емоцій, тощо. Окрім того, коли описуються подальші завдання, краще використовувати ввічливість, а не прямолінійність. Наприклад, більш ефективною буде фраза «Далі ми перейдемо до вирішення (певного) завдання», ніж «Тепер ви мусите виконати (певних) завдань» (Mayer, 2021: 279).

Принцип голосу – попереджує про те, що аудіальну частину матеріалу повинен подавати приємний людський голос, а не машинний (нереалістичний). Якщо використовувати синтезований голос, то він, за якістю і реалістичністю, повинен звучати як звичайний людський (Mayer, 2021: 280).

Принцип зображення розбирає питання того, чи має позитивний вплив, наприклад, під час онлайн занять, те, що студенти бачать на екрані викладача або персонажа, який використовується замість нього і виконує функції викладача. У під-

сумку, наявність такого зображення під час занять має потенціал позитивного впливу на мотивацію студентів до навчання, але на саму ефективність навчання не впливає (Mayer, 2021: 281).

Принцип втілення доповнює попередній принцип і вказує, що включення в навчальні матеріали для занять з мультимедіа\АВЗ зображень викладача або таких персонажів, які замінюють викладача (втілюють в собі його роль), є ефективним тоді, коли ці персонажі виконують дії, які можна використати у навчальних цілях. Наприклад, викладач або персонаж, зображений в навчальних матеріалах, може вказувати на важливу інформацію або емоційним станом підкреслювати негативність або позитивність ситуації, яка розбирається, тощо (Mayer, 2021: 290).

Принцип імерсивності можна коротко описати, вказавши те, що імерсивну віртуальну реальність, як один з видів мультимедіа та АВЗ, також можна застосовувати у навчальних цілях, послугуючись принципами теорії КТМЛ. Проте, на сьогоднішній день немає достатніх доказів того, що додатковий ефект від занурення в віртуальний світ, може покращити результати у навчанні, у порівнянні зі звичайними мультимедіа\АВЗ (Mayer, 2021: 296).

Принцип співпраці проголошує те, що при застосуванні мультимедіа\АВЗ, навчання у групах може бути кращим, ніж індивідуальне. Проте, сенс використовувати навчання у групах є лише у випадку необхідності вирішення складних задач, які вимагають великої кількості зусиль. Інакше, зусилля витрачені на комунікацію і координацію членів групи між собою перекриють позитивний ефект від командної роботи (Mayer, 2021: 304).

Принцип зіставної анімації зазначає, що під час навчання краще використовувати анімації, а не статичні зображення. Проте, можливою необхідністю є застосування зіставного типу анімацій, які демонструють не весь процес і всі його деталі в один момент, а демонструють лише частини процесу (так, з різних частин поступово складається повна картина загального процесу) (Mayer, 2021: 313). Наприклад, коли при показі взаємодії внутрішніх деталей механічного годинника, в одній окремішій зіставній анімації, демонструється взаємодія лише декількох складових загального механізму. В наступній анімації демонструється взаємодія інших. Так, поступово, складається цільна картина взаємодії всіх складових загального механізму.

Принцип емоційного дизайну вказує на те, що під час дизайну навчальних мультимедіа\АВЗ матеріалів варто застосовувати емоції у якості додаткового інструменту. Як приклад можна навести використання теплих, приємних кольорів, а також показ того, як люди демонструють обличчям емоції, тощо (Mayer, 2021: 324).

П'ята група принципів направлена на використання різних видів діяльності, мета яких полягає у тому, аби допомогти студентам краще засвоювати вивчений матеріал.

Принцип генеративної діяльності – це головний збірно-описовий принцип, який описує базу для всіх інших принципів цієї групи. Під генеративною діяльністю, мається на увазі усвідомлення людиною вивченого (організація) та поєднання цих нових, усвідомлених знань з тими знаннями, які вже існували до цього (інтеграція) (Mayer, 2021: 339). Відповідно до цього принципу, люди показують ліпші результати у навчанні тоді, коли вони використовують стратегії генеративного навчання. Тобто, такі стратегії, котрі спрямовані на спонукання описаних вище когнітивних процесів. До них можна віднести: підбиття підсумків, самопояснення, підсумовування пройденого навчального матеріалу, малювання, картографування, відігравання ситуацій на основі вивченого, уявлення.

У принципі картографування стверджується, що люди показують кращі результати у навчанні тоді, коли під час занять з мультимедіа\АВЗ вони створюють карти знань та інші різні наочні схеми, які допомагають візуалізувати поняття та провести зв'язки між ними (Mayer, 2021: 351). Проте, застосовувати таку діяльність для закріплення знань варто лише на постійній основі. Пояснюється це тим, що необхідно витратити багато часу на належне навчання студентів тому, як правильно вибудовувати подібні схеми. Тому, одноразове використання не є доцільним.

Принцип малювання, у своїй суті, повторює попередній принцип, тільки замість карт знань та інших схем пропонується застосовувати малювання (Mayer, 2021: 360). Наприклад, під час занять з англійської мови, у випадку вивчення лексики, яка стосується фруктів, можна малювати відповідні фрукти. Таке ж застосування можливо і у випадку більш абстрактних речей. Так, конкретний візуальний образ починає асоціюватись з відповідним йому словом. Умова щодо використання на постійній основі залишається актуальною і в випадку цього принципу.

Принцип уявлення доповнює минулі два принципи. Його основна ціль також полягає у створенні асоціацій між поняттями та речами і візуальними образами, після вивчення навчального матеріалу (Mayer, 2021: 370). Проте, основна різниця полягає у тому, що замість, наприклад, малювання, рекомендується використовувати уяву.

Принцип самопояснення рекомендує студентам надавати пояснення своєї думки задля більш ефективного навчання (Mayer, 2021: 381). Варто відмітити різницю між підсумовуванням і самопоясненням. Перше є простим узагальненням вивченого. Друге – це надання людиною пояснень, які

спрямовані на те, аби прояснити матеріал. Самопояснення має на увазі вихід за рамки вивченого, що необхідно задля формулювання висновків, які пов'язані зі знаннями, котрі вже були у людини.

Принцип навчання шляхом керованого відкриття спрямований на прояснення того, як можна використовувати навчання шляхом керованого відкриття (від англ. *guided discovery*) під час занять з застосуванням мультимедіа\АВЗ. Основним можливим варіантом є науково-мультимедійні онлайн лабораторії, спеціально створені для застосування навчання шляхом керованого відкриття (Mayer, 2021: 394).

Принцип зворотного зв'язку полягає в тому, що люди краще навчаються під час занять з мультимедіа\АВЗ, якщо отримують зворотний зв'язок щодо їхніх відповідей, як усних, так і тестових (Mayer, 2021: 403). Чим меншою є компетентність студентів і чим більшою є ступінь невірності їхніх відповідей, тим більш детальними повинні бути пояснення, надані у вигляді зворотного зв'язку.

Принцип контролю (з боку) учня/студента описує те, що під час занять з мультимедіа\АВЗ, надання студентам контролю над навчальним процесом (вибір темпу навчання, самостійне визначення порядку тем, тощо) може мати позитивний ефект, але за дуже конкретних обставин (Mayer, 2021: 418). Позитивний вплив від надання сту-

дентам контролю буде спостерігатись тільки у випадку складних завдань, винятково для студентів, які вже володіють великим масивом необхідних знань, і лише за умови надання навчально-методичної підтримки зі сторони викладача. Якщо хоча б одна з умов не виконується, то краще застосовувати класичний підхід контролю з боку викладача.

Принцип самоуправління полягає у тому, що уміння студентів самостійно застосовувати описані вище принципи теорії КТМЛ, аби краще керувати своїм когнітивним навантаженням, допомагає краще навчатись, використовуючи матеріали, які були створені без урахування зазначених принципів (Mayer, 2021: 430).

Висновки. Аналіз теорії КТМЛ Р. Мейера та принципів ефективного застосування мультимедіа\АВЗ під час навчання створює наукову основу для теоретичного обґрунтування використання аудіовізуальних засобів у навчальних цілях. Самі ж принципи надають теоретичну базу з проектування навчальних матеріалів типу АВЗ та їх ефективного використання в освітньому процесі. Проте, необхідним є їхнє подальше більш детальне висвітлення, а також аналіз та експериментальна перевірка, на основі яких можна буде робити висновки, щодо існуючих особливостей застосування принципів та їх обмежень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Arslan-Ari I. Learning from instructional animations: How does prior knowledge mediate the effect of visual cues? *Journal of Computer Assisted Learning*. 2017. Vol. 34, no. 2. P. 140–149.
2. Baddeley, A. Working memory. *Science*. 1992. Vol. 255 (5044), P. 556–559.
3. Castro-Alonso J. C., Sweller J. The Modality Principle in Multimedia Learning. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 3rd ed. 2021. P. 261–267.
4. Effects of prior knowledge and concept-map structure on disorientation, cognitive load, and learning / F. Amadiou et al. *Learning and Instruction*. 2009. Vol. 19, no. 5. P. 376–386.
5. Jones L. C., Plass J. L. Supporting Listening Comprehension and Vocabulary Acquisition in French with Multimedia Annotations. *The Modern Language Journal*. 2002. Vol. 86, no. 4. P. 546–561.
6. Mayer R. E., Fiorella L. *Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, 3rd ed. Cambridge University Press, 2021.
7. Mayer R. E. The Past, Present, and Future of the Cognitive Theory of Multimedia Learning. *Educational Psychology Review*. 2024. Vol. 36, no. 1.
8. Paivio, A. *Mental representations: A dual coding approach*. New York : Oxford University Press, 1986. 322 p.
9. Wittrock M. C. Learning as a generative process¹. *Educational Psychologist*. 1974. Vol. 11, no. 2. P. 87–95.

REFERENCES

1. Arslan-Ari I. (2017) Learning from instructional animations: How does prior knowledge mediate the effect of visual cues? *Journal of Computer Assisted Learning*. Vol. 34, no. 2. 140–149.
2. Baddeley, A. (1992) Working memory. *Science*. Vol. 255 (5044) P. 556–559.
3. Castro-Alonso J. C., Sweller J. The Modality Principle in Multimedia Learning. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 3rd ed. 2021. 261–267.
4. Effects of prior knowledge and concept-map structure on disorientation, cognitive load, and learning / F. Amadiou et al. *Learning and Instruction*. 2009. Vol. 19, no. 5. 376–386.
5. Jones L. C., Plass J. L. (2002) Supporting Listening Comprehension and Vocabulary Acquisition in French with Multimedia Annotations. *The Modern Language Journal*. Vol. 86, no. 4. 546–561.
6. Mayer R. E., Fiorella L. (2021) *Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, 3rd ed. Cambridge University Press.
7. Mayer R. E. (2024) The Past, Present, and Future of the Cognitive Theory of Multimedia Learning. *Educational Psychology Review*. Vol. 36, no. 1.
8. Paivio, A. (1986) *Mental representations: A dual coding approach*. New York : Oxford University Press. 322 p.
9. Wittrock M. C. (1974) Learning as a generative process¹. *Educational Psychologist*. Vol. 11, no. 2. 87–95.

УДК 159.97.018-053.6:159.942

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-4-15>

Світлана ЗАМАХІНА,

orcid.org/0009-0007-3622-3977

аспірантка кафедри фізичної культури та спорту

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *sv.zamahina@gmail.com*

ВИКОРИСТАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІВ МЕТОДИК ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті тривожність розглядається як психічна властивість, що характеризується яскраво вираженою віковою специфікою, що проявляється у її змісті, джерелах, формах прояву та компенсації. Доведено, що для кожного вікового періоду існують певні ситуації чи сфери діяльності, які викликають тривогу у більшості дітей, незалежно від реальної загрози. Розкрито методи корекції тривожності у підлітків: когнітивно-поведінкову терапію, тілесно-орієнтована терапія, медитація, соціально-психологічний тренінг, арт-терапія та інші. Для зміни поведінки та негативних думок застосовуються різноманітні вправи та техніки когнітивно-поведінкової терапії, які представлено у статті. Вправи для декатастрофізації передбачають поставити під сумнів негативні переконання та очікування людини у разі здійснення найгірших очікувань. Описано важливість застосування «арт-терапії» – сукупність методів психологічної допомоги, які ґрунтуються на самовираженні у процесі творчості – танці, малюнку, співу, складання віршів, казок тощо.

Доведено, що подолання тривожності повинно включати в себе елементи тренінгових занять, спрямованих на усвідомлення себе в системі життєвих відносин: актуалізація «Я-станів» у минулому, сьогоденні і майбутньому, активізація самосвідомості; активізація «Я-мотивації», формування позитивного мислення, розвиток спостережливості, уваги, уяви, тренування здатності до прояву вольових зусиль; вправи на релаксацію тощо. Регулярні заняття спортом або фізичними вправами також сприяють підвищенню рівня ендорфінів у крові, стимулюють роботу нервової системи та сприяють покращенню якості сну. Ефективність запропонованих засобів подолання тривожності у підлітків включає у себе психолого-педагогічні умови та систему психогімнастичних коригуючих вправ для подолання особистісної тривожності у підлітків дадуть змогу попередити виникнення і закріплення у них особистісної тривожності та страхів.

Ключові слова: професійна діяльність, психолог, подолання тривожності, підлітки.

Svitlana ZAMAKHINA,

orcid.org/0009-0007-3622-3977

Post-graduate student at the Department of Physical Culture and Sports

National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»

(Poltava, Ukraine) *sv.zamahina@gmail.com*

USE OF METHODS OF OVERCOMING ANXIETY IN ADOLESCENTS IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF PSYCHOLOGISTS IN THE CONTEXT OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES

The article considers anxiety as a mental property characterized by a pronounced age-specificity, which is manifested in its content, sources, forms of manifestation and compensation. It is proven that for each age period there are certain situations or areas of activity that cause anxiety in most children, regardless of the real threat. Methods for correcting anxiety in adolescents are revealed: cognitive-behavioral therapy, body-oriented therapy, meditation, social-psychological training, art therapy and others. Various exercises and techniques of cognitive-behavioral therapy are used to change behavior and negative thoughts, which are presented in the article. Exercises for decatastrophe involve questioning a person's negative beliefs and expectations in the event of the worst expectations being realized. The importance of using "art therapy" is described – a set of psychological assistance methods based on self-expression in the process of creativity – dancing, drawing, singing, composing poems, fairy tales, etc.

It has been proven that overcoming anxiety should include elements of training sessions aimed at self-awareness in the system of life relationships: actualization of "I-states" in the past, present and future, activation of self-awareness; activation of "I-motivation", formation of positive thinking, development of observation, attention, imagination, training of the ability to manifest willpower; relaxation exercises, etc. Regular sports or physical exercises also contribute to increasing the level of endorphins in the blood, stimulate the work of the nervous system and improve the quality of sleep. The effectiveness of the proposed means of overcoming anxiety in adolescents includes psychological and pedagogical conditions and a system of psycho-gymnastic corrective exercises for overcoming personal anxiety in adolescents, which will allow preventing the emergence and consolidation of personal anxiety and fears in them.

Key words: professional activity, psychologist, overcoming anxiety, adolescents.

Постановка проблеми. У зв'язку посиленням інтенсивності збройної агресії в Україні протягом останніх років помітно збільшується кількість підлітків, які відчувають підвищений рівень тривожності, стурбованості, невпевненості, емоційної нестійкості. Для тривожності, як одного із типів посттравматичних стресових розладів, характерно високий рівень соматичної та психічної невмотивованої тривоги з переживаннями декілька разів на добу. Тривожні уявлення мають нав'язливий мимовільний характер, відображаючи психотравматичну ситуацію. Відзначається властиве дисфоричне забарвлення настрою, відчуття внутрішнього дискомфорту, дратівливості, напруженості. У підлітків відмічаються труднощі при засинанні: тривожні думки про свій стан, побоювання за якість й тривалість сну, страх перед неприємними сновидіннями. Також характерні пароксизмальні стани: відчуття нестачі повітря, серцебиття, пітливість, озноб або приливи жару (Рибалко, Гулько, Замахіна, 2024: 105).

Психологи у своїй професійній діяльності мають володіти умінями долати тривожність у підлітків, застосовуючи різні методи та методики. Саме тому проблема застосування методик подолання тривожності у підлітків є актуальною та варта уваги як з боку психологів, так і педагогів.

Аналіз досліджень. До методів корекції тривожності у підлітків відносять: когнітивно-поведінкову терапію, тілесно-орієнтована терапія, медитація, соціально-психологічний тренінг, арт-терапія та інші. Різні аспекти методів корекції тривожності у підлітків розглядають такі вчені, як: В. Богославець, О. Вознесенська, Г. Далакян, А. Іващенко, І. Ендеберя, Г. Локарева, Н. Мрака, А. Цикунова, А. Нерубаська, В. Шпелева, П. Пащук, Т. Бушуєва та інші.

Так, В. Анохіна вважає найефективнішою когнітивно-поведінкову терапію. У своїх працях розкриває її основні ознаки, вплив на подолання тривожності у підлітків (Анохіна, 2023: 2). Науковець трактує поняття «когнітивно-поведінкова терапія» (КПТ) як психотерапевтичний підхід, скерований на роботу з негативними думками та спричиненими ними патернами поведінки, які сприяють розвитку психічних розладів та псують якість життя.

Історія розвитку КПТ сягає початку ХХ століття. Натомість у середині ХХ століття когнітивно-поведінкова терапія отримала перші чіткі риси завдяки психологам Аарону Беку та Альберту Еллісу. Першими проявами КПТ стали концепція когнітивних спотворень Аарона Бека, згідно з якою негативні та нав'язливі думки можуть призводити до психічних

проблем, та раціонально-емоційна терапія Альберта Елліса – психолог вказав на вплив деструктивних та нераціональних переконань на розвиток та підтримку психічних проблем.

Починаючи з 1970 року, когнітивно-поведінкова терапія отримала позицію окремого терапевтичного підходу. Аарон Бек у своїй книзі «Когнітивна терапія емоційних порушень» вперше використав термін «когнітивна терапія» і розглянув особливості цього психотерапевтичного підходу. Нині КПТ є тим психотерапевтичним методом, якому довіряють пацієнти, оскільки вправи та глибинний аналіз деструктивних думок разом з КПТ-терапевтом часто показують швидкий та загальний прогрес (Анохіна, 2023: 1).

Проблему профілактики і корекції тривожності у підлітків засобами зняття нервово-м'язової напруги досліджували Буянов М., Габурєєва Г.; прогресивної релаксації – Ассаджолі Р., Левіс Ш.; прийомами психогімнастики – Смельянов Ю., Ісуріна Г., Цзен Н.; систематичної десенсибілізації – Раттер М.; аутогенного тренування – Алексєєв А., Леві В., Лебзін В.; методами соціально-психологічного навчання – Долинська Л., Петровська А., Петровський В., Роджерс К., Уманець Л., Чепелєва Н., Яценко Т.; методами психотерапії – Буянов М., Гарбузов В., Захаров А., Уоттс А.. Переважно всі ці прийоми і методи розроблено та застосовуються для роботи з учнями, починаючи з підліткового віку.

Мета статті – розкрити основні методи та методики подолання тривожності у підлітків задля ефективного їх використання у професійній діяльності психологами.

Виклад основного матеріалу. Тривожність, як психічна властивість, характеризується яскраво вираженою віковою специфікою, що проявляється у її змісті, джерелах, формах прояву та компенсації. Для кожного вікового періоду існують певні ситуації чи сфери діяльності, які викликають тривогу у більшості дітей, незалежно від реальної загрози. Для боротьби з високим рівнем тривожності важливо визначити її джерело, аби точно знати, які події чи ситуації є тригерами цієї емоції. Варто розуміти, що тривога є циклічним явищем, тому якщо вона минула, то є велика вірогідність, що стикнувшись з тригером ще раз, рівень тривожності може тільки зрости. Тому, розуміючи, що викликає тривожність, людині простіше з нею справлятися. В таких ситуаціях доцільним буде вихід з зони комфорту та реалістичний погляд на ситуації, що полягає в об'єктивній оцінці небезпеки, яка насправді може не нести жодної загрози (Максимець, 2022: 20).

Когнітивно-поведінкова терапія як один із методів корекції та подолання тривожності у підлітків, спрямована на змінення автоматичних думок та глибинних переконань, які внаслідок наявного життєвого досвіду стали звичними та погано впливають на емоційний стан й, відповідно, на перебіг життя в цілому.

Основна задача КПТ полягає в тому, щоб змінити те, як людина реагує та сприймає певні події, через які в неї провокується тривожність, страх, невпевненість, вразливість тощо. Для цього разом з психотерапевтом пацієнт оцінює, які когнітивні спотворення йому притаманні (це можуть бути перебільшення, внутрішні деструктивні діалоги, нав'язливі думки, чорно-біле мислення) та спільно з фахівцем знаходить реалістичні позитивні заміники своїх деструктивних та негативних думок й уявлень (Дорофей, 2020: 2).

Для зміни поведінки та негативних думок є різноманітні вправи та техніки когнітивно-поведінкової терапії. Вправи для декатастрофізації передбачають поставити під сумнів негативні переконання та очікування людини у разі здійснення найзліших очікувань. Виконуючи вправи, людина поступово усвідомлює, що її переконання є далекими від дійсності фантазіями. При цьому людина отримує моральну підготовку до негативних наслідків, але вже не проживає багато неприємних переживань з цього приводу.

До КПТ-технік належить: ведення щоденника. Це може бути щоденник вдячності; записи ситуацій, які спричинили тривожність; відстеження нав'язливих думок і їх виписування в щоденник. Ця техніка сприяє встановленню контакту з самим собою та якісному відстеженню своїх реакцій на різні ситуації та тригери для корекції їх у майбутньому.

Експозиція до тригерних ситуацій та об'єктів. Коли підхід КПТ використовується у роботі з фобіями, тривожністю чи ПТСР, техніка експозиції допомагає людині привчити власну психіку не боятися та не уникати чинників та ситуацій, які викликають страх. Експозиція є поступовою і сприяє зменшенню тривоги з часом. Переваги когнітивно-поведінкової терапії такі: дає відчутно швидший результат у порівнянні з іншими психотерапевтичними методиками. Опрацювання одного запиту в КПТ зазвичай триває 2-3 місяці, коли в інших методах може тривати роками (Анохіна, 2023: 3).

Арт-терапію, як ефективний метод корекції тривожності у підлітків розглядає Вознесенська О. Науковець стверджує, що арт-терапія використовується не лише в клінічних цілях, але і

як профілактичний засіб для розвитку здорового світосприйняття й способу життя. Терміном «арт-терапія» позначають сукупність методів психологічної допомоги, які ґрунтуються на самовираженні у процесі творчості – танці, малюнку, співу, складання віршів, казок тощо. Арт-терапія – це метод зцілення за допомогою творчого самовираження. Не терапія або лікування, а саме зцілення – досягнення цілісності. Зцілення пов'язане з духовною цілісністю, гармонією духу й тіла. Мистецтво є психотерапевтичним по своїй природі й сутності, тому що воно пов'язане з адаптацією людини до навколишньої реальності, сенсом існування «Я» і внутрішнім буттям людини (Вознесенська, 2014: 94).

Арт-терапія в Україні має певні особливості:

- поєднання арт-діяльності й психотерапевтичних форм роботи;
- опора на народне мистецтво;
- переважний розвиток в соціальній сфері та освіті;
- мультимодальність;
- тяжіння до використання принципово нових форм арт-терапії, нових підходів в мистецтві взагалі, постмодерністського підходу до терапевтичної роботи (Вознесенська, 2014: 97).

Арт-терапевтичні технології в Україні часто засновані на народній творчості, які набувають різних форм. До них відносяться: мультимодальність, постмодернізм, ландшафтна арт-терапія, арт-калейдоскоп. Поєднання різних форм терапії творчістю дає можливість максимально мобілізувати творчий потенціал клієнтів і знайти ті способи творчого самовираження, які найбільшою мірою відповідають їхнім можливостям і потребам, надати кожному додаткові можливості вираження власних почуттів і думок.

Поєднання можливостей природи та арт-терапії – це нова форма допомоги особистості. Вона виникла з появою ленд-арту, тоді, коли тотальна урбанізація зумовила актуалізацію потреби сучасних жителів міст у тісному спілкуванні з природою. Робота в природному середовищі надає нові можливості та має потужний ресурс. Вона допомагає мобілізувати внутрішні ресурси особистості та зміцнити віру у власні сили, розвинути самостійність мислення, вміння приймати самостійні рішення, творити своє життя, допомагає людині усвідомити можливі поразки та проблеми, пов'язані із зустріччю з реальністю, врешті почати новий етап життя.

Саме ландшафтна арт-терапія була застосована в реалізації новітньої форми навчання, яка отримала робочу назву – арт-калейдоскоп. Арт-

калейдоскоп є середовищем для творчої комунікації, що дає можливість людям виражати себе в інтенсивній взаємодії одним із одним. Засобами самовираження у цьому випадку є не тільки традиційні фарби та пензлі, але й навколишнє природне середовище із різними об'єктами, яке воно містить (Вознесенська, 2014: 102).

Пашук П. та Бушуєва Т. своїми дослідженнями розкривають питання психокорекції тривожності школярів засобами арт-терапії. При цьому автори стверджують, що арттерапія сприяє корекції та гармонізації емоційного стану, зниженню стану тривожності, зняттю нервово-психічної напруги, розвитку творчого потенціалу дитини. Також автори вважають: використання засобів арт-терапії у корекції тривожності дітей шкільного віку, на їх думку, основними чинниками, які впливають на результативність таких психокорекційних занять можна вважати:

- моральні, професійні якості та особистісний досвід психолога, який проводить психокорекційні заняття;
- вміння встановити контакт та знайти індивідуальний підхід до особистості дитини;
- правильність визначення проблем тривожності для їх вирішення;
- правильність складання психокорекційної програми та вибір методів і засобів для проведення занять;
- готовність батьків приймати участь у розв'язанні проблем тривожності дитини і їх співпраця з психологом (Пашук, Бушуєва, 2023: 215).

На підставі досліджень автори дійшли висновку, що арт-терапія є досить потужним та важливим інструментом діагностичної та корекційної роботи з вирішення проблем тривожних станів у дітей шкільного віку. Використовуючи різні засоби арт-терапії можна досягнути позитивних результатів у корекційній роботі з подолання тривожних станів.

Богославець В. акцентує свою увагу на фототерапії як одному з напрямків арт-терапії. Використання фотографії та її психологічних функцій, обґрунтувати роль фотографії в межах терапевтичної та психокорекційної взаємодії психолога і клієнта. Фототерапія є відносно новим напрямом арт-терапії в Україні. Фотографія в рамках терапії використовується як творче самовираження поряд з іншими засобами мистецтва і творчості, також для розуміння власних індивідуальних і характерологічних особливостей, їхнє прийняття та творче самовираження в різних формах (Богославець, 2023: 339).

У фототерапії світлина – це засіб комунікації між психологом і клієнтом для вирішення кон-

кретної психологічної проблеми. Фототерапевтичний ефект досягається завдяки цілеспрямованим діям психолога і клієнта, терапевтична фотографія передбачає непрогнозовані відкриття і результати. Таким чином, у класичному розумінні основоположників методу фототерапія – це використання фотографії як засобу комунікації в рамках цілеспрямованого процесу психологічного консультування та психотерапії з метою допомоги клієнту в подоланні психологічних труднощів (використання автопортретів, знімків з особистого та сімейного архіву, збірок та фотоколекцій, фотографування за завданням та ін. технік для обговорення з психологом на сесії) (Богославець, 2023: 340).

Мацалап Х. розглядає терапевтичний потенціал театрального мистецтва – драмотерапію. Авторка вважає, що театральне мистецтво – це синтетичний вид мистецтва, багатий на інформаційне різноманіття тих видів мистецтва, що його складають (літературне, музичне, образотворче), ця єдність посилює суттєвий ефект при коректному і правильному (цілеспрямованому) впливі на особистість (Мацалап, 2023: 232).

Мрака Н. та Цикунова А. зосередили свою увагу на музикотерапії як засобу впливу на емоційну сферу особистості. Музикотерапія, як відносно нова галузь психотерапії, є дієвим засобом моделювання й корекції внутрішнього стану людини. В перекладі з грецької музикотерапія означає «лікування музикою», але не в буквальному клінічному значенні, а шляхом соціалізації людини та опосередкованого впливу на її психофізіологічні процеси. Крім того, музикотерапія вирішує проблему стимуляції саморозвитку та самовдосконалення людини, активізації її творчого потенціалу (Мрака, Цикунова, 2018: 118).

Найбільш поширеними вважаються основні форми музикотерапії – рецептивна (процес сприйняття музики), комунікативна (сприймання музики в колективі для виявлення чогось спільного, для відчуття взаємної довіри), реактивна (допомагає досягти підняття духу, розслаблення), регулятивна (зменшує напругу, загальну стривоженість організму), активна (музикування допомагає виражати свої емоції, почуття) (Вельотнік, 2021: 18).

Профілактика та подолання тривожності і страхів в умовах пандемії будуть ефективними за дотримання й урахування низки загальних психолого-педагогічних умов розвитку і формування особистості учнів початкової школи: врахування індивідуально-типологічних та вікових особливостей школярів, соціального оточення, в якому

живе дитина, аналізу історії її розвитку протягом дошкільного періоду; вивчення і складання диференційованої характеристики пізнавальної, емоційно-вольової і мотиваційної сфер школяра; виявлення особливостей його поведінки і діяльності в сім'ї, школі та під час дистанційного спілкування з учителем, однолітками; забезпечення взаємодії між сім'єю та школою у питаннях розвитку навчання і виховання дітей та формування їхньої особистості.

Подолання тривожності буде значно ефективнішим за умов забезпечення в сім'ї: поваги до індивідуальності дитини; виховання самостійності, розвитку спрямованості на вільний вибір; подолання ригідності; допомоги у визначенні шляхів виходу зі складної ситуації; формування гармонійної системи цінностей та збереження емоційного комфорту; рефлексивного аналізу батьками власних методів виховання, системи заборон, покарань та заохочень (Дорофей, 2020: 61).

Психологічні служби, шкільні психологи, які долучені до роботи з подолання тривожності у дітей, мають здійснювати діяльність на трьох взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих рівнях: вироблення конструктивних способів поведінки у важких для дитини ситуаціях; навчання учнів прийомам і методам оволодіння тривожністю; розширення функціональних і операціональних можливостей школяра, формування у нього необхідних знань, умінь та навичок, які ведуть до підвищення результативності діяльності, створення запасу емоційної рівноваги і стійкості; перебудова мотивації учня, вироблення і закріплення впевненості в собі; розвиток самооцінки та уявлень про себе, формування адекватного рівня домагань, позитивного ставлення до себе (Бойдюк, 2024: 61).

Подолання тривожності повинно включати в себе елементи тренінгових занять, спрямованих на усвідомлення себе в системі життєвих відносин: актуалізація «Я-станів» у минулому, сьогоденні і майбутньому, активізація самосвідомості; активізація «Я-мотивації», формування позитивного мислення, розвиток спостережливості, уваги, уяви, тренування здатності до прояву вольових зусиль; вправи на релаксацію тощо. Під час проведення занять можна використовувати музичний супровід із відповідним коригуючим емоційним навантаженням. Учні можуть вести щоденники, де записуватимуть, малюватимуть чи схематично зображатимуть свої переживання, відчуття, страхи, тривоги тощо. Записи повинні аналізуватися психологами в процесі індивідуального консультування батьків та під час індивідуальних форм роботи з дітьми і вчителями.

Фізична активність також є важливим і ефективним засобом для зниження рівня тривожності у молоді. Регулярні заняття спортом або фізичними вправами сприяють підвищенню рівня ендорфінів у крові, стимулюють роботу нервової системи та сприяють покращенню якості сну. Крім того, фізична активність допомагає відволіктися від негативних думок та емоцій, що також сприяє зниженню тривожності.

Провівши аналіз літератури визначили наступні види психологічної корекції:

1. Корекція пізнавальної сфери: розвиток пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення, уяви), допомога в організації пізнавальної діяльності, допомога в оволодінні конкретними навичками (письмо, читання).

2. Корекція емоційно-вольової та мотиваційної сфер особистості: робота з емоціями, почуттями, установками, ставленням до себе та інших, оволодіння навичками саморегуляції.

3. Корекція окремих аспектів поведінки, труднощів у спілкуванні, міжособистісних стосунків (взаємини батьків та дітей, подружжя, стосунки в групах та колективах).

4. Профілактика виникнення неврозів та передневротичних станів.

Робота з профілактики надмірної тривожності у підлітків відбувається за такою схемою: по-перше, виявлення стандартних мисленнєвих конструкцій, що використовуються в загрозованих ситуації, по-друге, їх опис та оцінка, по-третє, формування на основі отриманої інформації конструктивних способів подолання тривоги. Важливо, що корекційний вплив спрямовується не на зміну поведінкових паттернів у підлітків, а на формування у них адекватних когнітивних схем та уявлень (Рибалко, Йопа, 2020: 223).

Висновки. Тривожність розглядається як психічна властивість з яскраво вираженою віковою специфікою, що проявляється у її змісті, джерелах, формах прояву та компенсації. Для кожного вікового періоду існують певні ситуації чи сфери діяльності, які викликають тривогу незалежно від реальної загрози. Для боротьби з високим рівнем тривожності важливо визначити її джерело, аби точно знати, які події чи ситуації є тригерами цієї емоції. Ефективність запропонованих засобів подолання тривожності у підлітків включає у себе психолого-педагогічні умови та систему психогімнастичних коригуючих вправ для подолання особистісної тривожності у підлітків дадуть змогу попередити виникнення і закріплення у них особистісної тривожності та страхів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ДЖЕРЕЛ

1. Анохіна В. Когнітивно-поведінкова терапія: що треба знати про цей напрям психотерапії. *Психотерапія* : зб. наук. пр. 2023. Вип. 11. С. 1–5.
2. Богославець В. Фототерапія як один з напрямків арт-терапії. *Аксіопсихологічні вектори розвитку сучасної освіти* : зб. матеріалів Міжн. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 19–20 жовтня 2023 р. С. 338–347.
3. Бойдюк Я. Роль фізичної активності у зниженні рівня тривожності у молоді. *Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: екотренінг* : зб. наук. пр. доповідей VIII Всеукр. наук.-практ. конф., Умань–Київ 23–24 квітня 2024 р. С. 17–20.
4. Вельотнік Л. Сутність та зміст поняття «музикотерапія». *Креативний підхід у сучасній мистецькій освіті* : зб. матеріалів наук.-метод. семінару «Креативний підхід у сучасній мистецькій освіті». Київ. 2021. С. 16–20.
5. Вознесенська О. Л. Арт-терапія в Україні: стан та перспективи розвитку. *Культура – Мистецтво – Освіта – Терапія в міждисциплінарній перспективі*. 2014. Вип. 2. С. 93–103.
6. Гулько Т., Рибалко Л. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичної культури та спорту в умовах воєнного стану в Україні. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2023. Вип. 2(10). С. 20–27.
7. Дорофей С. Психолого-педагогічні умови подолання страхів і тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах пандемії. *Вісник Львівського університету. Серія : Психологічні науки*. 2020. Вип. 6. С. 56–62.
8. Максимець С. М., Запара В. О. Вплив тривожності на психічне здоров'я студентів. *Актуальні проблеми сучасної психологічної науки: виклики сучасності* : зб. наук. пр. за матеріалами Всеукр. студентської інтернет-конференції. Житомир, 10 жовтня 2022 р. С. 145–147.
9. Мацалап Х. Основи наукові підходи до профілактики тривожності у дітей молодшого шкільного віку. *Аксіопсихологічні вектори розвитку сучасної освіти*: зб. матер. міжн. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 19–20 жовтня 2023 р. С. 220–225.
10. Мрака Н. М., Цикунова А. С. Музикотерапія як засіб впливу на емоційну сферу особистості. *Проблеми професійного становлення особистості* : зб. тез доповідей Всеукр. наук.-практ. конф., Мукачево, 17–18 травня 2018 р. С. 118–120.
11. Пащук П. В., Бушуєва Т. В. Психокорекція тривожності молодших школярів засобами арт-терапії. *Освіта і наука – 2023* : зб. наук. пр. Київ. 2023. С. 215–217.
12. Рибалко Л., Гулько Т., Замахіна С. Роль рухливих ігор у подоланні тривожності у дітей, постраждалих внаслідок бойових дій. *Рухова активність і здоров'язбереження людини* : Монографія. Слов'янськ : ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». 2024. С. 105–122.
13. Рибалко Л. М., Йопя Т. В. Проектування освітнього здоров'язбережувального середовища на засадах педагогічної ергономіки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Київ. 2020. Вип. 3 К (123). С. 361–365.
14. Скляренко О. М. Психологічні особливості дитячої тривожності у контексті психокорекційної діяльності шкільного психолога. *Психологія* : зб. наукових праць. Київ. 2013. Вип. 20. С. 133–141.

REFERENCES

1. Anokhina V. (2023) Kohnityvno-povedinkova terapiya: shcho treba znaty pro tsey napryam psykhoterapiyi [Cognitive-behavioral therapy: what you need to know about this direction of psychotherapy]. *Psykhoterapiya* : zb. nauk. pr, 11. 1–5. [in Ukrainian].
2. Bohoslavets' V. (2023) Fototerapiya yak odyin z napryamkiv art-terapiyi [Phototherapy as one of the directions of art therapy]. *Aksiopsykholohichni vektory rozvytku suchasnoyi osvity* : zb. materialiv Mizhn. nauk.-prakt. konf., 338–347. [in Ukrainian].
3. Boydyuk Ya. (2024) Rol' fizychnoyi aktyvnosti u znyzhenni rivnya tryvozhnosti u molodi [The role of physical activity in reducing anxiety levels in youth]. *Suchasni treninhovi tekhnolohiyi dlya rozvytku osobystosti: ekotreninh* : zb. nauk. pr. dopovidey VIII Vseukr. nauk.-prakt. konf., 17–20. [in Ukrainian].
4. Vel'otnik L. (2021). Sutnist' ta zmist ponyattya «muzykoterapiya» [The essence and content of the concept of «music therapy»]. *Kreatyvnyy pidkhid u suchasniy mystets'kiy osviti*: zb. materialiv nauk.-metod. seminaru «Kreatyvnyy pidkhid u suchasniy mystets'kiy osviti». 16–20. [in Ukrainian].
5. Voznesens'ka O. L. (2014) Art-terapiya v Ukrayini: stan ta perspektyvy rozvytku [Art therapy in Ukraine: state and development prospects]. *Kul'tura – Mystetstvo – Osvita – Terapiya v mizhdystsyplinarniy perspektyvi*, 2. 93–103. [in Ukrainian].
6. Hul'ko T., Rybalko L. (2023) Profesiyna pidhotovka maybutnikh fakhivtsiv fizychnoyi kul'tury ta sportu v umovakh voyennoho stanu v Ukrayini [Professional training of future specialists in physical culture and sports in conditions of martial law in Ukraine]. *Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoyi shkol*. 2(10). 20–27. [in Ukrainian].
7. Dorofey S. (2020) Psykhologo-pedahohichni umovy podolannya strakhiv i tryvozhnosti u ditey molodshoho shkil'noho viku v umovakh pandemiyi [Psychological and pedagogical conditions for overcoming fears and anxiety in primary school children in conditions of a pandemic]. *Visnyk L'vivs'koho universytetu. Seriya : Psykholohichni nauky*, 6. 56–62. [in Ukrainian].
8. Maksymets' S.M., Zapara V.O. (2022) Vpliv tryvozhnosti na psykhichne zdorov'ya studentiv [The impact of anxiety on the mental health of students]. *Aktual'ni problemy suchasnoyi psykholohichnoyi nauky: vyklyky suchasnosti* : zb. nauk. pr. za materialamy Vseukr. 145–147. [in Ukrainian].

9. Matsalap K.H. (2023) Osnovi naukovi pidkhody do profilaktyky tryvozhnosti u ditey molodshoho shkil'noho viku [Basic scientific approaches to the prevention of anxiety in children of primary school age]. Aksiopsykholohichni vektory rozvytku suchasnoyi osvity : zb. mater. mizhn. nauk.-prakt. konf. 220–225. [in Ukrainian].
10. Mraka N.M., Tsykunova A. S. (2018) Muzykoterapiya yak zasib vplyvu na emotsiynu sferu osobystosti [Music therapy as a means of influencing the emotional sphere of the personality]. Problemy profesiynoho stanovlennya osobystosti : zb. tez dopovidey Vseukr. nauk.-prakt. konf., 17–18 travnya 2018 r. 118–120. [in Ukrainian].
11. Pashchuk P.V., Bushuyeva T.V. (2023) Psykhokorektsiya tryvozhnosti molodshykh shkoliariv zasobamy art-terapiyi [Psychocorrection of anxiety in younger schoolchildren by means of art therapy]. Osvita i nauka : zb. nauk. pr. 215–217. [in Ukrainian].
12. Rybalko L., Hul'ko T., Zamakhina S. (2024) Rol' rukhlyvykh ihor u podolanni trevozhnosti u ditey, postrazhdalyykh vnaslidok boyovykh diy [The role of outdoor games in overcoming anxiety in children injured as a result of hostilities]. Rukhova aktyvnist' i zdorov'yazberezhennya lyudyny: Monohrafiya. Slov'yans'k : DVNZ «Donbas'kyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet». 105–122. [in Ukrainian].
13. Rybalko L.M., Yopa T.V. (2020) Proyektuvannya osvith'ooho zdorov'yazberezhual'noho seredovyscha na zasadakh pedahohichnoyi erhonomiky [Designing an educational health-preserving environment based on the principles of pedagogical ergonomics]. Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Kyiv, 3K(123). 361–365. [in Ukrainian].
14. Sklyarenko O.M. (2013) Psykhologichni osoblyvosti dytyachoyi tryvozhnosti u konteksti psykhokorektsiynoyi diyal'nosti shkil'noho psykhologa [Psychological features of children's anxiety in the context of psychocorrectional activities of a school psychologist]. Psykhologhiya : zb. naukovykh prats'. Kyiv, 20. 133–141. [in Ukrainian].

УДК 378.147:[811.111'276.6:62
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-4-16>

Юлія КОЛОС,
orcid.org/0000-0001-9931-3178
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) yulia.kolos@gmail.com

Юлія ФЕДОРЕНКО,
orcid.org/0000-0002-9561-5475
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава (Україна) fedorenko.yuliia@nupp.edu.ua

РОБОТА З ТЕРМІНОЛОГІЧНОЮ ЛЕКСИКОЮ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ СТУДЕНТАМИ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Стаття присвячена особливостям викладання англійської мови професійного спрямування для студентів інженерних спеціальностей, а саме – роботі з термінологією. Актуальність теми зумовлена домінуванням англійської мови як міжнародної мови професійного спілкування та важливою роллю саме термінологічної лексики у професійній комунікації. Відмінності навчання англійської для професійного спілкування від англійської для загальних цілей, полягають у виборі словникового запасу, граматики, типах текстів, які зазвичай трапляються, функціях, потребі у певних мовленнєвих навичках.

Підкреслено необхідність проведення попереднього аналізу потреб студентів для виконання професійних задач та для успішного опанування предметом. Проаналізовано дефініції понять «термін», «терміносистема», «фахова мова». Розглянуто приклад методики навчання термінологіки Л.Т. Миклаш (Myklash L.T., 2023), що включає в себе 8 етапів засвоєння професійної термінологіки.

Підкреслюється, що застосування інтерактивних методів, що відтворюють професійну діяльність (проектів, навчальних кейсів, рольових ігор), сприяє формуванню професійної комунікативної іншомовної компетентності, а дотримання принципів емоційності та активності навчання – стійкості засвоєних знань та підвищенню навчальної мотивації. Наводяться авторські приклади проектного завдання (господарств термінів у відкритій таблиці Google) та створення навчального кейсу за допомогою штучного інтелекту. Пропонуються наступні етапи засвоєння термінологіки: представлення термінів у контексті, ідентифікація в тексті; з'ясування значення терміна: виведення з контексту (текст, конкорданс); англомовне пояснення; український відповідник; закріплення: вправлення, заповнення словника, вживання у словосполученнях та реченнях; систематизація (mind-mapping, анування, складання плану до тексту, вільне мовлення – розбір кейсів, робота над проектами-презентаціями, ділові ігри); віддалене повторення (тестування, міжсесійний, семестровий контроль).

Отримані на кожному етапі результати можна використовувати у подальшій роботі як викладача, так і студента.

Ключова слова: англійська мова професійного спрямування, термін, терміносистема, квазіпрофесійна діяльність, метод проектів, навчальний кейс, аналіз навчальних потреб.

Yuliia KOLOS,
orcid.org/0000-0001-9931-3178
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) yulia.kolos@gmail.com

Yuliia FEDORENKO,
orcid.org/0000-0002-9561-5475
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the General Linguistics and Foreign Languages Department
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) fedorenko.yuliia@nupp.edu.ua

WORKING WITH TERMINOLOGICAL VOCABULARY WHEN STUDYING ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES BY ENGINEERING STUDENTS

The article is dedicated to the peculiarities of teaching English for Specific Purposes (ESP) to students of engineering specialties, with a focus on working with terminology. The relevance of the topic is driven by the dominance of English

as the international language of professional communication and the crucial role of terminological vocabulary in that context. The differences between teaching English for professional communication and English for general purposes lie in the selection of vocabulary, grammar, text types, communicative functions, and the need for specific language skills.

The article highlights the necessity of conducting a preliminary needs analysis to identify students' professional tasks and ensure effective subject acquisition. Definitions of the notions "term," "terminological system," and "language for specific purposes" are analyzed. The study presents an example of a methodology for teaching terminology developed by L.T. Myklash (Myklash L.T., 2023), which includes eight stages of mastering professional terminology.

It is emphasized that the use of interactive methods simulating professional activities (projects, case studies, role-playing games) contributes to the formation of professional communicative competence in a foreign language. Adhering to the principles of emotional engagement and active learning helps ensure better retention and boosts learning motivation. The article provides original examples of project tasks, such as creating a glossary in a shared Google spreadsheet and designing a case study with the help of artificial intelligence. The following stages of terminology acquisition are proposed: **presentation of terms in context**, **identification of the terms in the text**, **clarification of their meaning**: inference from the context (the text, concordance); English explanation; Ukrainian equivalent; **consolidation**: practice activities, glossary completion, use in word combinations and sentences; **systematization**: mind mapping, annotating, outlining texts, free speaking (case analysis, working on project presentations, business games); **delayed revision**: testing, intersessional and semester control.

The outcomes achieved at each stage can be further used by both the teacher and the student.

Key words: English for Specific Purposes, terminology, terminological system, quasi-professional activity, method of projects, case study, needs analysis.

Постановка проблеми. Англійська мова стала домінуючою мовою професійного спілкування у сучасному світі, тому її опанування є актуальним для фахівців усіх професій. Інженерія – це галузь, яка значною мірою спирається на співпрацю фахівців з усього світу, тому знання іноземної мови саме професійного спрямування є запорукою кар'єрного росту, конкурентоздатності на міжнародному ринку праці та обізнаності в передових технологіях й останніх відкриттях у галузі, обов'язковою передумовою здійснення академічної мобільності, інструментом наукової комунікації.

Термінологічна лексика посідає важливе місце в професійній комунікації. Вона є невід'ємною смислоутворюючою частиною науково-технічного тексту.

Специфікою викладання іноземної мови за фахом у технічних вишах є не лише розвиток мовленнєвих навиків (читання, аудіювання, мовлення, письмо), але й опанування фахової лексики певної галузі. (Myklash L. M., 2023: 13).

Особливостям та ефективним методам опанування англомовною термінологією майбутніми інженерами і присвячена ця стаття.

Аналіз досліджень. Чимало як українських, так і зарубіжних дослідників присвятили свої праці методиці навчання англійської мови професійного спрямування (English for specific purposes – ESP). Серед них: Л.М. Конопляник, О.О. Коваленко, З.М. Корнева, Л.Т. Миклаш, І.В. Тимошук, О.Б. Тарнопольський, L. Hurajová, G. Chmelikova, N. Kenny, J. Richard, T. Rogers, та ін.

Проблемою термінотворення та перекладу фахових текстів займалися багато вітчизняних науковців, серед яких: В.І. Карабан, Т.Р. Кияк, А.М. Наumenко, В.І. Павлик, О.Д. Пономарів, О.О. Селіванова, Р.В. Стацюк та ін.

Мета статті – визначити особливості та ефективні методи роботи з термінологією, у тому числі із залученням новітніх технологій при викладанні курсу ESL майбутнім інженерам.

Виклад основного матеріалу. На думку J. Richard та T. Rogers (J. Richard, T. Rogers, 2014: 96), відмінності англійської для професійного спілкування від англійської для загальних цілей полягають: у виборі словникового мінімуму, граматики, у типах текстів, що зазвичай трапляються, у функціях, потребі в певних мовленнєвих навичках.

Ряд дослідників наголошують на тому, що викладаючи англійську мову за професійним спрямуванням, потрібно передусім орієнтуватися на майбутню діяльність здобувачів освіти і прогнозувати ті комунікативні ситуації й майбутні потреби, які виникатимуть. Зокрема, у статті N. Kenny (N. Kenny, 2016: 254) є блок, присвячений аналізу потреб при вивченні іноземної мови. Він включає в себе два аспекти, а саме: а) що повинен вміти робити здобувач освіти на майбутньому робочому місці (target needs) та б) що потрібно робити студентові для того, щоб досягти мети навчання (learning needs).

Аналіз потреб проводиться для того, щоб з'ясувати, які мовні навички потрібні студентам для виконання певної ролі, визначити розрив між тим, що вони вже вміють робити, і тим, що їм потрібно вміти, а також дізнатися про їхній попередній досвід вивчення англійської мови. Для цього можуть проводитися анкетування, бесіди, спостереження, опитування тощо. Залежно від результатів цього аналізу добираються методи навчання та навчальні матеріали, граматичний матеріал та проєктуються вміння, які повинні опанувати студенти.

Найбільшу зацікавленість студенти виявляють, коли матеріал побудовано на основі обраної ними спеціальності, що стимулює вивчення іноземної мови, підвищуючи і розширюючи їхні професійні знання (Тимошук І.М., 2013: 65).

З огляду на зазначене вище, слід ретельно добирати навчальні тексти так, щоб вони відповідали майбутньому профілю студентів, були автентичними та містили у достатній кількості фахові терміни з галузі.

Л.Т. Миклаш (Myklash L. M., 2023: 14–16) розглядає методику викладання фахової термінологіки, що включає 8 етапів: *warm up* (вступні вправи, розминка), читання фахового тексту, розкриття змісту понять, перевірка правильності розуміння з використанням зображень, тренувальні вправи, спрямовані, зокрема, на відпрацювання правильної вимови нових слів, віднаходження українських еквівалентів англійських термінів, вправи на вживання нових слів у словосполученнях та в реченнях, контрольоване відпрацювання (вписати слова відповідно до змісту тексту), вільне мовленнєве відпрацювання (робота в групах із підготовки презентації). Авторка також наголошує на необхідності використання автентичних та практично орієнтованих матеріалів, пов'язаних з профілем здобувачів освіти, а також зображень і схем для візуалізації та кращого розуміння й для самоперевірки.

Для того, щоб правильно ідентифікувати термін у тексті і знайти його еквівалент у рідній мові, потрібно знати ключові поняття та вимоги до перекладу таких одиниць.

За визначенням О.Д. Пономаріва, термін – це одиниця історично сформованої термінологічної системи, що визначає поняття та його місце в системі інших понять, виражається словом або словосполученням, служить для спілкування людей, пов'язаних єдністю спеціалізації, належить до словникового складу мови й підпорядковується її законам (Пономарів О.Д., 2000: 91).

Терміни у своїй сукупності утворюють терміносистему, знаходяться у певних зв'язках між собою. Терміносистемою конкретної галузі вважають сукупність усіх термінів її поняттєвого поля, між якими встановлюються зв'язки, що сприяє цілісності системи (Павлик В. І., 2024: 143).

У державному стандарті України ДСТУ 3966:2009 «Засади і правила розроблення стандартів на терміни та визначення понять» подано таке визначення: «термінологічна система; терміносистема – відносно замкнена, кількісно обмежена множина термінів, що відбиває поняттєву систему певної предметної сфери на відповідному етапі її розвитку» (ДСТУ, 2009: 5).

Тісно пов'язане з терміносистемою поняття фахової мови, якою називають сукупність усіх мовних засобів, які застосовуються у професійно замкнутій сфері комунікації з метою забезпечення порозуміння між людьми, які працюють у цій сфері. Функціонування такої мови забезпечується чітко встановленою термінологією (Т.Р. Кияк, А.М. Науменко, О.Д. Огуй, 2008: 48).

До лексики фахового тексту ці ж автори відносять 4 види термінологічних одиниць: терміни даної галузі, які мають власну дефініцію; міжгалузеві загальнонаукові термінологічні одиниці; напівтерміни або професіоналізми; професійні жаргонізми (Т.Р. Кияк, А.М. Науменко, О.Д. Огуй, 2008: 49).

До термінів висуваються певні вимоги: нормативність, систематичність, дефінітивність, незалежність від контексту, точність і повнота, експресивна нейтральність, милозвучність, термін має бути коротким, прагнути до однозначності в межах однієї терміносистеми, уникати синонімічності (Т.Р. Кияк, А.М. Науменко, О.Д. Огуй, 2008: 57).

Проте, не завжди англійські терміни мають прямі однозначні відповідники в українській мові. Види відповідностей лексичних паралелей у національних терміносистемах: 1) іноземний термін та термін рідної мови є абсолютними еквівалентами; 2) термін рідної мови є відносним еквівалентом іноземного; 3) термін рідної мови є частковим еквівалентом іноземного; 4) термін рідної мови є частковим відносним еквівалентом (терміни двох мов висловлюють поняття, які перетинаються). (Е.Ф. Скороходько, 2006).

Для опанування терміносистемою іноземною мовою, здобувачі освіти мають спершу опанувати систему понять у тій чи іншій галузі знань, мати достатні професійні знання, які вони здобувають рідною мовою. У свою чергу, вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови допомагає здобувачам освіти закріпити та систематизувати свої знання з фаху.

Компетентісно-орієнтований підхід акцентує увагу не стільки на знаннях і вміннях, скільки на здатності їх застосування у конкретних професійних ситуаціях для вирішення професійних задач. Таким чином, найбільш ефективним методом навчання був би використання квазіпрофесійної діяльності, моделювання та імітація робочих умов. Отже, методи драматизації, рольові ігри, метод проєктів та розбір конкретних кейсів були б найдієвішими для досягнення поставлених задач.

Серед методів опрацювання термінології, на нашу думку, доцільно, зокрема, використовувати метод проєктів. Таким проєктом міг би стати колективний мультимедійний словник, реалізований у

відкритій електронній таблиці Google. Добір прикладів із текстів, зображень описуваного предмета чи явища, подкастів, відео залучає різні канали сприймання інформації, реалізує мультисенсорне навчання, що допомагає краще запам'ятати нові терміни. Під час роботи над таким проєктом студенти вчаться також користуватися надійними джерелами інформації, такі як галузеві словники, віднаходити еквівалентний відповідник терміну залежно від галузі знань. Також слід звернути увагу студентів на дотримання авторського права при використанні зображень, відео- та аудіопродукту.

Роботу з професійною термінологією, на нашу думку, можна поділити на такі етапи:

1. Представлення термінів у контексті. Ідентифікація в тексті (друкованому, відео- чи аудіо-).

2. З'ясування значення терміна: виведення з контексту (текст, конкорданс); англomовне пояснення; український відповідник.

3. Закріплення: вправляння, заповнення словника, вживання у словосполученнях та реченнях.

4. Систематизація (mind-mapping, анотування, складання плану до тексту, вільне мовлення – розбір кейсів, робота над проєктами-презентаціями, ділові ігри).

5. Віддалене повторення (тестування, міжсесійний, семестровий контроль).

При цьому, зважаючи на можливості сучасних комп'ютерних технологій, зокрема штучного інтелекту (ШІ), письмовий результат кожного етапу можна використати в подальшій роботі як викладача, так і студента. Наприклад, список ідентифікованих термінів до теми – для створення тестових завдань та кейсів; для структури майбутнього проєкту-госарію; у переліку запитань до заліку/екзамену. Примітно, що системи ШІ можуть допомогти викладачу значно зекономити час, згенерувавши із переліку термінів тестові завдання різних типів (multiple choice, matching, gap-filling) у форматі GIFT, що можуть бути імпортовані дистанційною платформою Moodle. Глосарій термінів до теми, презентації до тем можуть стати методичною розробкою для навчання студентів у майбутньому. Перелік запитань до тексту, план переказу тексту, анотація можуть слугувати для підготовки запитань та орієнтовними відповідями на них до іспиту чи заліку.

Приклад реалізованої під час проєктної роботи словникової картки терміну, створеної студентами у відкритій електронній таблиці Google подано на рис. 1.

Engine		Back to the list
Part of speech:	noun (c)	
Context:	The term engine usually refers to petrol engines, diesel engines and jet engines (or jets). In engines [1]	
Definition:	E. is a machine that uses the energy from liquid fuel or steam to produce movement. [2]	
Ukrainian translation:	Двигун	
Examples:	- Tell the mechanic that the engine was making a strange grinding noise. - The plane's engine failed and the pilot was forced to bail out. - My car engine overheated because the water had leaked out of the radiator. - The boat was about a mile from the shore when the engine suddenly died. [2]	
Other (video, additional information, podcast etc.)	https://www.youtube.com/watch?v=ZQvHvfgBtA	
References:	1. Ibbotson, Mark. Professional English in Use Engineering with key. Cambridge University Press, 2009. 146 p. 2. https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/engine?q=Engine	
The picture taken from:	https://images.app.goo.gl/H5i1zjnbR5Pd6osK6	

Рис. 1. Словникова картка терміну у таблиці Google

При підборі навчальних кейсів та діалогів слід дотримуватися принципів активності та емоційності навчання, за можливості обирати такі, які провокують у студентів емоції, що теж сприятиме стійкішому запам'ятовуванню, пробуджуватиме інтерес. Приклад кейсу, згенерованого ШІ:

Case Study: Diagnosing Engine Failure in a Manufacturing Plant

Background: Oleksii is a third-year student at a Ukrainian polytechnic university, majoring in mechanical engineering. As part of his internship at a local manufacturing plant that produces agricultural equipment, he was asked to observe and assist in maintaining electric motors and combustion engines used in production machines.

One morning, the production line unexpectedly stopped. The conveyor belt driven by an induction motor ceased functioning. The maintenance team suspected either an electrical fault or motor failure. The plant supervisor asked Oleksii to assist the team in conducting a preliminary inspection.

Task for Students: You are Oleksii. Your supervisor asks you to: Describe the possible causes of motor failure using appropriate technical vocabulary (e.g., overheating, short circuit, rotor damage, voltage drop). Suggest basic steps for troubleshooting an industrial electric motor (e.g., checking power supply, inspecting windings, using a multimeter). Compare the maintenance needs of an electric motor versus a combustion engine. Prepare a short report in English on your findings and recommendations to present at the daily technical meeting.

Також система ШІ допомогла створити рольову гру для використання вивчених термінів на практиці і моделювання квазіпрофесійної ситуації.

Role-play: Students work in pairs. One is a technician, and the other is the supervisor. They perform an interview in English, where the technician explains what went wrong and how to fix it, using the appropriate terminology and structures (e.g., passive voice, modals like «It might have been caused by...»).

Висновки. Засвоєння термінологічної лексики посідає важливе місце при вивченні англійської мови професійного спрямування. Терміни утворюють відносно замкнуту систему, що відбиває поняттєву систему певної предметної сфери, тому важливо, щоб здобувачі освіти спершу опанували систему понять у тій чи іншій галузі знань, мали достатні професійні знання, які вони здобувають рідною мовою. Для того, щоб правильно ідентифікувати термін у тексті і знайти його еквівалент у рідній мові, потрібно знати поняття терміну та вимоги до його перекладу. Не завжди англійські терміни мають прямі однозначні відповідники в українській мові. Роботу з професійною термінологією можна поділити на такі етапи: представлення термінів у контексті та їхня ідентифікація; з'ясування значення терміну; закріплення; систематизація; віддалене повторення. Застосування інтерактивних методів, що відтворюють професійну діяльність (проектів, навчальних кейсів, рольових ігор) сприяє формуванню професійної комунікативної іншомовної компетентності, а дотримання принципів емоційності та активності навчання – стійкості засвоєних знань та підвищенню навчальної мотивації. Застосування сучасних комп'ютерних технологій та системи ШІ сприяють пришвидшенню роботи викладача та підвищенню навчальної мотивації студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. ДСТУ 3966:2009. Видання. Термінологічна робота. Засади і правила розроблення стандартів на терміни та визначення понять (ISO 704:2000, NEQ). [Чинний від 01-07-2010]. Вид. офіц. Київ : Держспоживстандарт України, 2010. 34 с.
2. Кияк Т.Р., Науменко А.М., Огуй О.Д. Перекладознавство (німецько-український напрям) : підручник. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. 543 с.
3. Корнева З.М. Сучасний стан навчання англійської мови технічного спрямування в закладах вищої освіти. *Іноземні мови*. 2019. № 2. С. 10–17.
4. Павлик В.І. Структура та переклад термінів у сфері інфраструктури для альтернативних видів палива. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2024. Вип. 21(89). С. 142–145.
5. Пономарів О.Д. Стилїстика сучасної української мови: Підручник. 3-тє вид., перероб. і доповн. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2000. 248 с.
6. Скороходько Е.Ф. Термін у науковому тексті (до створення терміноцентричної теорії наукового дискурсу) : монографія. Київ : Логос, 2006. 99 с.
7. Тимошук І.В. Особливості викладання англійської мови професійного спрямування студентам економічних спеціальностей. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 4. С. 64–68.
8. Myklash L.M. Teaching English subject field vocabulary in the course of ESP. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2023. Вип. 18(86). С. 13–17.
9. Nalan Kenny. Is there a specific method of for teaching ESP? *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. Vol. 4, N 2, 2016. pp. 253–260.
10. Richard, J., Rodgers, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*, 3rd edition, CUP. Cambridge. 2014. 172 p.

REFERENCES

1. DSTU 3966:2009. Vydannia. Terminolohichna robota. Zasady i pravyla rozroblennia standartiv na terminy ta vyznachennia poniat [Terminology work. Principles and methods for developing standards for terms and definitions of concepts] (ISO 704:2000, NEQ). [Chynnyi vid 01-07-2010]. Vyd. ofits. Kyiv : Derzhspozhyvstandart Ukrainy, 2010. 34 s. [in Ukrainian].
2. Kyiak T. R., Naumenko A. M., Ohui O. D. (2008) Perekladoznavstvo (nimetsko-ukrainskyi napriam) [Translation Studies (German-Ukrainian direction)] : pidruchnyk. Kyiv : Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr «Kyivskyi universytet». 543 s. [in Ukrainian].
3. Kornieva Z. M. (2019) Suchasnyi stan navchannia anhliiskoi movy tekhnichnoho spriamuvannia v zakladakh vyshchoi osvity [The current state of technical English language teaching in higher education institutions.]. Inozemni movy, 2. 10–17. [in Ukrainian].
4. Pavlyk V. I. (2024) Struktura ta pereklad terminiv u sferi infrastruktury dlia alternatyvnykh vydiv palyva [Structure and translation of terms in the field of infrastructure for alternative fuels]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»: seriia «Filolohiia». Ostroh : Vyd-vo NaUOA, 21(89). 142–145. [in Ukrainian].
5. Ponomariv O. D. (2000) Stylistyka suchasnoi ukrainskoi movy [Stylistyka suchasnoi ukrainskoi movy] : Pidruchnyk. 3-tie vyd., pererob. i dopovn. Ternopil : Navchalna knyha Bohdan. 248 s. [in Ukrainian].
6. Skorokhodko E. F. (2006) Termin u naukovomu teksti (do stvorennia terminotsentrychnoi teorii naukovooho dyskursu) [Term in a scientific text (before the creation of a term-centric theory of scientific discourse): monohrafiia]. Kyiv : Lohos. 99 s. [in Ukrainian].
7. Tymoshchuk I.V. (2013) Osoblyvosti vykladannia anhliiskoi movy profesiinoho spriamuvannia studentam ekonomichnykh spetsialnostei [Features of teaching professional English to students of economic specialties]. Visnyk Zhytomirskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka, 4. 64–68. [in Ukrainian].
8. Myklash L. M. (2023) Teaching English subject field vocabulary in the course of ESP. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»: seriia «Filolohiia», 18 (86). 13–17.
9. Nalan Kenny (2016) Is there a specific method of for teaching ESP? The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. Vol. 4, № 2. 253–260.
10. Richard J., Rodgers T. (2014) Approaches and Methods in Language Teaching, 3rd edition, CUP. Cambridge. 172 p.

УДК 378.147:81'243:796/799
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-4-17>

Марина МОСКАЛЕНКО,
orcid.org/0000-0002-6135-5652

старший викладач кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) moskalenkomaryna@gmail.com

Руслана СКАЧКО,
orcid.org/0009-0008-1334-7675

студентка I курсу факультету філології, психології та педагогіки
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна), Ckakhkoruslana@gmail.com

ІНТЕГРАЦІЯ ТЕЛЕСЕРІАЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 17 ТЕРАПІЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЯ

У статті детально проаналізовано потенціал використання телесеріалів як потужного інструменту професійно орієнтованого навчання англійської мови для студентів спеціальності 17 «Терапія та реабілітація». Актуальність дослідження зумовлена нагальною потребою у формуванні високого рівня фахової ініціативної комунікативної компетентності у майбутніх спеціалістів-реабілітологів. Це особливо важливо в умовах глобалізації, інтенсивного міжкультурного обміну та розширення доступу до міжнародних джерел знань у медичній галузі.

Підкреслюється, що автентичні відеоматеріали, зокрема популярні медичні телесеріали, є унікальним засобом для комплексного розвитку мовленнєвих навичок. Вони не лише сприяють ефективному розвитку рецептивних умінь (аудіювання) та активному засвоєнню спеціалізованої медичної термінології, а й допомагають формувати навички спілкування в типових професійних ситуаціях. Додатково, використання такого сучасного та цікавого контенту значно підвищує мотивацію здобувачів вищої освіти до вивчення англійської мови.

У роботі обґрунтовано ключові педагогічні умови успішного впровадження телесеріалів у навчальний процес. До них належать: дидактична доцільність ретельного добору відеоматеріалів, що відповідають професійним потребам; застосування поетапної роботи з ними, яка включає доперегляд, підчасперегляд та післяперегляд завдання; а також ефективна інтеграція з іншими видами мовленнєвої діяльності.

Зазначено, що такі серіали, як *The Good Doctor*, *House M.D.*, *ER*, *Grey's Anatomy* та інші, мають значний освітній потенціал як цінний навчальний ресурс для медичних закладів вищої освіти. У статті представлено розроблену модель використання телесеріалів на медичну тематику у системі ESP (English for Specific Purposes), що забезпечує необхідну міждисциплінарну інтеграцію знань та вмінь. Ця модель сприяє цілеспрямованому формуванню професійно значущих мовленнєвих умінь, критично важливих для майбутніх фахівців.

Зроблено висновок про нагальну необхідність подальшого емпіричного вивчення ефективності запропонованого підходу на практиці. Це передбачає розробку та апробацію відповідних навчально-методичних комплексів, що враховуватимуть специфіку медичної освіти, зокрема особливості навчання студентів за спеціальністю 17 «Терапія та реабілітація».

Ключові слова: професійно орієнтоване навчання, англійська мова, телесеріали, медична освіта, терапія, реабілітація, ESP, EMP.

Maryna MOSKALENKO,
orcid.org/0000-0002-6135-5652

Senior Lecturer at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) moskalenkomaryna@gmail.com

Ruslana SKACHKO,
orcid.org/0009-0008-1334-7675

First-year student at the Faculty of Philology, Psychology and Pedagogy
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) Ckakhkoruslana@gmail.com

INTEGRATION OF TELEVISION SERIES IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES FOR STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF SPECIALTY 17 THERAPY AND REHABILITATION

The article analyzes in detail the potential of using TV series as a powerful tool for professionally oriented English language learning for students of specialty 17 "Therapy and Rehabilitation". The relevance of the study is due to the urgent need to form a high level of professional foreign language communicative competence in future rehabilitation

specialists. This is especially important in the context of globalization, intensive intercultural exchange and expanding access to international sources of knowledge in the medical field.

It has been emphasized that authentic video materials, in particular popular medical TV series, are a unique means for the comprehensive development of speech skills. They not only contribute to the effective development of receptive skills (listening) and the active acquisition of specialized medical terminology, but also help to form communication skills in typical professional situations. In addition, the use of such modern and interesting content significantly increases the motivation of higher education students to study English.

The paper substantiates the key pedagogical conditions for the successful implementation of television series in the educational process. These include: the didactic expediency of careful selection of video materials that meet professional needs; the use of phased work with them, which includes pre-viewing, during-viewing and post-viewing tasks; as well as effective integration with other types of speech activity.

It has been noted that such series as The Good Doctor, House M.D., ER, Grey's Anatomy and others have significant educational potential as a valuable educational resource for medical institutions of higher education. The article presents a developed model for using television series on medical topics in the ESP (English for Specific Purposes) system, which provides the necessary interdisciplinary integration of knowledge and skills. This model contributes to the targeted formation of professionally significant speech skills, which are critically important for future specialists.

The conclusion has been made about the urgent need for further empirical study of the effectiveness of the proposed approach in practice. This involves the development and testing of appropriate educational and methodological complexes that consider the specifics of medical education, in particular the peculiarities of students' studying in specialty 17 "Therapy and Rehabilitation".

Key words: vocational educational training, English language, television series, medical education, therapy, rehabilitation, ESP, EMP.

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації, інтенсифікації міжнародного професійного спілкування та розширення доступу до інформаційних ресурсів, володіння англійською мовою є необхідною складовою професійної підготовки майбутніх фахівців сфери охорони здоров'я, зокрема за спеціальністю 17 «Терапія та реабілітація». Особливо актуальним постає питання розвитку іншомовної комунікативної компетентності, зосередженої не лише на загальнономовній підготовці, а й на формуванні професійно орієнтованих мовленнєвих умінь.

Необхідно зазначити, що традиційні підходи до навчання ESP та, зокрема, EMP часто не відповідають очікуванням студентів і не забезпечують належного рівня мотивації. Дидактичний матеріал нерідко має штучний, надмірно академічний характер. Цей фактор, а також перевантаження програми граматичним матеріалом ускладнює практичне застосування матеріалу в майбутній професійній діяльності реабілітологів, ерготерапевтів та фізіотерапевтів.

Отже, інтеграція автентичного аудіовізуального контенту, зокрема телесеріалів, у навчальний процес набуває дедалі більшого значення. Телесеріали як навчальний ресурс поєднують функції засобу розвитку рецептивних і продуктивних мовленнєвих умінь, джерела актуального словника та граматичних структур, моделі комунікативної поведінки в професійно значущих ситуаціях. Зокрема, телесеріали медичної тематики дають змогу студентам спеціальності «Терапія та реабілітація» не лише покращувати мовні навички, а й знайомитися з міжкультурними аспектами професійного спілкування, тер-

мінологією та етичними дилемами, які притаманні медичній практиці.

Попри очевидний потенціал такого підходу, питання методичної доцільності, ефективності та педагогічних умов впровадження телесеріалів у навчання ESP та, зокрема, EMP, студентів спеціальності 17 «Терапія та реабілітація» залишається недостатньо дослідженим. Особливо бракує практично орієнтованих рішень щодо добору серіалів, розробки навчальних завдань та інтеграції аудіовізуального контенту в зміст навчальних курсів відповідно до професійної специфіки підготовки фахівців з терапії та реабілітації.

Таким чином, постає проблема обґрунтування й розробки педагогічно доцільної моделі інтеграції телесеріалів у процес вивчення ESP, яка б сприяла формуванню мовленнєвої та професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі терапії та реабілітації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання автентичних матеріалів, зокрема аудіовізуального контенту, у процесі навчання іноземних мов широко розглядається в сучасній методичній науці. У працях вітчизняних і зарубіжних науковців (О. Біда, І. Зимня, С. Ніколаєва, Ж. Нармер) наголошується на важливості наближення навчального процесу до реальних умов міжкультурної комунікації, що підвищує мотивацію студентів та сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетентності. На думку Л. В. Глоби, навчальні стратегії відіграють важливу роль у процесі вивчення іноземної мови (Глоба, 2007: 99). Особливу увагу дослідники приділяють ролі автентичних відеоматеріалів як засобу розвитку рецептивних умінь — аудіювання та читання,

а також як основи для формування продуктивних навичок мовлення та письма (Pourhosein Gilakjani, Sabouri, 2016: 123-133). Зазначається, що перегляд відео дозволяє створити контекст для активного сприймання мови, відтворює природний ритм, інтонацію та невербальні елементи комунікації.

У дослідженнях останніх років (зокрема, робіт О.В. Мудрик О.Л.) розглядається потенціал телесеріалів у навчанні ESP. На думку автора, «використання відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови залишається провідним засобом зацікавлення студентів та сприяє активізації знань за вивченим матеріалом, залучає психологічні процеси запам'ятовування інформації і тим самим сприяє формуванню соціокультурної компетенції» (Мудрик, 2022: 90). Встановлено, що телесеріали завдяки своїй серійності, сюжетній послідовності та стилістичній різноманітності створюють сприятливі умови для довготривалого занурення студентів у мовне середовище.

У контексті навчання англійської мови за професійним спрямуванням актуальними є праці, присвячені методичним засадам ESP, зокрема ESM, включаючи класичні праці таких авторів, як Т. Hutchinson, А. Waters, М. Dudley-Evans. Автори обґрунтовують необхідність адаптації змісту навчання до професійних потреб студентів, що передбачає не лише вивчення термінології, а й опрацювання комунікативних ситуацій, типовими для медичного середовища (Hutchinson, 1987: 124).

Окремі наукові розвідки (наприклад, роботи українського дослідника І. В. Шимкива) стверджують, що «процес мислення - це комбінація внутрішніх образів (візуальна репрезентативна система); звуків (аудіальна репрезентативна система); відчуттів (кінестетична репрезентативна система)» (Шимків, 2015: 87). Отже, використання відеоматеріалів, зокрема телесеріалів, у процес вивчення ESP у значній мірі підвищує результативність формування аудитивної компетенції у студентів медичних спеціальностей. Проте системні дослідження, присвячені інтеграції телесеріалів у навчальний процес саме студентів спеціальності «Терапія та реабілітація», майже відсутні.

Таким чином, попри наявність значної кількості праць, присвячених ролі відеоконтенту в навчанні іноземної мови, недостатньо досліджено методичні засади, критерії добору, дидактичні можливості й шляхи педагогічного впровадження телесеріалів у професійно орієнтоване навчання ESP для майбутніх терапевтів і реабілітологів. Це зумовлює необхідність подальших досліджень у цьому напрямі.

Мета статті. Метою дослідження є обґрунтування доцільності та визначення педагогічних умов інтеграції телесеріалів у процес вивчення ESP студентами спеціальності 17 «Терапія та реабілітація», а також розробка методичних рекомендацій щодо ефективного використання аудіовізуального контенту для формування фахової іншомовної комунікативної компетентності.

Об'єктом дослідження є процес навчання ESP у закладах вищої освіти.

Предметом дослідження є методичні засади та педагогічні умови інтеграції телесеріалів у навчання ESP студентів спеціальності 17 «Терапія та реабілітація».

Завданнями дослідження є:

1. аналіз науково-методичних джерел щодо використання автентичних відеоматеріалів у навчанні іноземних мов;
2. визначення дидактичного потенціалу телесеріалів у формуванні професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності;
3. встановлення критеріїв добору телесеріалів медичної тематики для навчання студентів спеціальності «Терапія та реабілітація»;
4. обґрунтування педагогічних умов ефективної інтеграції телесеріалів у процес навчання ESP, та, зокрема, ЕМР;
5. розроблення методичних рекомендацій щодо впровадження телесеріалів у навчальну практику студентів спеціальності 17 «Терапія та реабілітація».

Гіпотеза дослідження є наступною: інтеграція телесеріалів у процес вивчення англійської мови студентами спеціальності «Терапія та реабілітація» буде ефективною за умови, якщо цілеспрямований відбір серіалів буде здійснено відповідно до професійного контексту; впровадження серіалів буде педагогічно обґрунтовано у структуру навчального курсу; буде використано системи завдань, спрямованих на розвиток фахової іншомовної комунікативної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Сучасна методика викладання ESP, зокрема, ЕМР, передбачає максимальне наближення навчального контенту до потреб конкретної професії. У випадку зі спеціальністю 17 «Терапія та реабілітація» це означає формування не лише лексико-граматичних знань, а й умінь професійного спілкування в автентичному медичному контексті.

Одним із ефективних способів досягнення цієї мети є використання телесеріалів медичної тематики як навчального ресурсу. Такий підхід дозволяє здобувачам вищої освіти розвивати навички аудіювання в умовах природного мовлення; опрацьовувати спеціалізовану термінологію у контексті;

спостерігати за моделями професійної комунікації в ситуаціях, типових для терапевтичної та реабілітаційної практики; вивчати соціокультурні аспекти медичного обслуговування у різних країнах.

Телесеріали як дидактичний ресурс мають низку переваг, а саме:

1. автентичність мовного матеріалу: на відміну від адаптованих підручників, серіали демонструють живу мову з притаманними їй інтонаційними та риторичними особливостями.

2. мотиваційний ефект: серіали, як правило, викликають інтерес у студентів, підвищують залученість і позитивно впливають на емоційний фон навчання.

3. контекстне засвоєння: медична лексика, граматики та фразеологізми засвоюються в контексті комунікативних ситуацій, що полегшує запам'ятовування та активне використання.

4. можливість повторного перегляду: студенти можуть повертатися до певних епізодів, опрацювати складні моменти, використовувати субтитри на різних етапах навчання.

Згідно з аналізом сучасної методичної літератури та практичного досвіду викладання, найбільш придатними для навчання студентів медичних спеціальностей є такі серіали, як *Grey's Anatomy*, *House M.D.*, *The Good Doctor*, *New Amsterdam*, *Nurse Jackie*, *ER* та *Call the Midwife*. Усі вони демонструють широкий спектр клінічних ситуацій, термінологію, етичні дилеми, а також моделі міжособистісного та міжпрофесійного спілкування.

На наш погляд, під час роботи з телесеріалом у навчальному процесі можна включити наступні етапи: допереглядовий етап: ознайомлення з контекстом серії; активізація попередніх знань; прогнозування змісту; переглядовий етап: перегляд епізоду з певним завданням; післяпереглядовий етап: обговорення ключових сцен, реплік, термінів; виконання письмових або усних завдань; рефлексія щодо мовленнєвих стратегій або професійних етичних аспектів.

Педагогічні умови ефективного використання

телесеріалів включають: методично обґрунтований добір серіалів відповідно до змісту навчальної дисципліни; поетапну роботу з відеоматеріалом у системі: «сприймання – аналіз – продукування»; використання інтерактивних методів; супровід з боку викладача, який модерує процес, надає лінгвістичні та культурологічні коментарі (Конопляста, 2010: 76).

Відтак, можна впевнено стверджувати, що інтеграція телесеріалів у навчання ESP, зокрема, ЕМР майбутніх фахівців у сфері терапії та реабілітації створює умови для формування цілісної фахової іншомовної компетентності, мотивує до навчання й наближає студентів до реалій професійного спілкування в міжнародному медичному середовищі.

Висновки. У ході дослідження було з'ясовано, що телесеріали медичної тематики є потужним дидактичним інструментом у викладанні ESP та, зокрема, ЕМР студентам спеціальності 17 «Терапія та реабілітація». Їх використання у професійно орієнтованому навчанні дозволяє: активізувати процеси мовної рецепції; сприяти запам'ятовуванню спеціалізованої термінології в контексті; моделювати автентичні ситуації професійного спілкування; підвищувати мотивацію до вивчення англійської мови.

Інтеграція телесеріалів вимагає ретельного методичного супроводу: добору релевантного матеріалу, поетапної роботи з відеоконтентом, забезпечення післяпереглядової активності студентів, спрямованої на розвиток мовленнєвих умінь. Обґрунтовано, що такий підхід сприяє формуванню не лише мовної, а й соціокультурної та етичної компетентностей, що є важливими складовими фахової іншомовної підготовки майбутніх терапевтів і реабілітологів.

Подальші дослідження можуть бути присвячені емпіричній перевірці ефективності авторських методик, побудованих на основі телесеріалів, а також створенню мультимедійних освітніх ресурсів з використанням відеофрагментів у системі ESP, в тому числі, для спеціальності 17 «Терапія та реабілітація».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глоба Л. В. Роль навчальних стратегій у процесі вивчення іноземної мови. *Англійська мова та література*. 2009. № 28. С. 2–3.
2. Глоба Л. В. Сучасні методи роботи з учнями на уроках іноземної мови в контексті європейських стандартів: проблеми переходу. *Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»*. Харків, 2007. Т. 13, кн. 1 : Актуальні проблеми освіти. С. 96–105.
3. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посіб. / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Знання, 2010. 293 с.
4. Кравець О. О. Occupational Safety and Health: навчальний посібник з англійської мови для здобувачів ступеня вищої освіти заочної форми навчання зі спеціальності 263 «Цивільна безпека». Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2020. 107 с.

5. Мудрик О. В. Особливості використання інформаційних відеотехнологій під час вивчення іноземної мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 80, Т. 2. С. 87–91.
6. Туровська І. О. Формування професійно-мовленнєвої компетентності студентів медичних коледжів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... д-ра філософії : 01 Освіта / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2024. 372 с.
7. Шимків І. В. Аудіювання як вид іншомовної мовленнєвої діяльності. *Наукові записки*. Серія: Педагогіка. 2015. № 2. С. 85–90.
8. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p.
9. Pourhosein Gilakjani A., & Sabouri N. B. Learners' Listening Comprehension Difficulties in English Language Learning: A Literature Review. *English Language Teaching*. 2016. Vol. 9, № 6. P. 123–133. DOI: 10.5539/elt.v9n6p123.

REFERENCES

1. Hloba L. (2009) Rol navchalnykh stratehii u protsesi vyvchennia inozemnoi movy. [The role of learning strategies in the process of foreign language learning] *Anhliiska mova ta literature*. 28. 2-3. [in Ukrainian].
2. Hloba L. (2007) Suchasni metody roboty z uchniamy na urokakh inozemnoi movy v konteksti yevropeiskyykh standartiv: problemy perekhodu. [Modern methods of working with students in foreign language lessons in the context of European standards: problems of transition] *Vcheni zapysky Kharkivskoho humanitarnoho universytetu «Narodna ukrainska akademiia»*. 13. 96-105. [in Ukrainian.]
3. Konopliasta, S., Sak T. (2010) *Lohopsykhologhiia [Logopsychology]: navch. posib. [textbook]*. Kyiv: Znannia, 293. [in Ukrainian].
4. Kravets O. (2020) *Occupational Safety and Health: navch. posib. [textbook]*. Melitopol. 107. [in Ukrainian].
5. Mudryk, O. (2022) Osoblyvosti vykorystannia informatsiinykh videotekhnolohii pid chas vyvchennia inozemnoi movy [Peculiarities of using information video technologies in foreign language learning]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. 80. 87-91. [in Ukrainian].
6. Turavska, I. (2024) Formuvannia profesiino-movlennievoi kompetentnosti studentiv medychnykh koledzhiv u protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin [Formation of professional and speech competence of medical college students in the process of studying humanitarian disciplines]: dys. d-ra filosofii [dissertation Doctor of Philosophy]. 372. [in Ukrainian].
7. Shimkiv I. (2015) Audiyuvania yak vyd inshomovnoi movlennievoi dialnosti [Listening and comprehension as a type of foreign language speech activity]. *Naukovi zapysky*. 2. 85–90. [in Ukrainian].
8. Hutchinson, T., Waters, A. *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p.
9. Pourhosein Gilakjani, A., & Sabouri, N. B. Learners' Listening Comprehension Difficulties in English Language Learning: A Literature Review. *English Language Teaching*. 2016. Vol. 9, № 6. P. 123–133. DOI: 10.5539/elt.v9n6p123.

УДК 811.112.2'276.6

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-4-18>

Юлія РІЗНИК,

orcid.org/0000-0002-5693-1061

*викладач кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) howerla2015@gmail.com*

Наталія БОНДАР,

orcid.org/0000-0002-6768-5863

*кандидатка філологічних наук,
доцентка кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) natalija-bondar@ukr.net*

ЕФЕКТИВНІСТЬ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У НАВЧАННІ УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Стаття є дослідженням ефективності застосування інтерактивних методів у процесі формування навичок усного та писемного мовлення учнів на заняттях німецької мови. Актуальність теми зумовлена потребою у впровадженні інноваційних підходів до навчання іноземної мови, що відповідають сучасним освітнім тенденціям та сприяють розвитку комунікативної компетентності. У дослідженні проаналізовано теоретичні основи інтерактивного навчання, охарактеризовано найбільш результативні методи (рольові ігри, навчальні дискусії, проєктну діяльність, роботу в парах і групах, використання інтерактивних онлайн-платформ тощо) та визначено їхній вплив на підвищення мовленнєвої активності учнів.

Розглянуто приклади практичного застосування інтерактивних форм роботи на уроках німецької мови, ґрунтуючись на результатах педагогічного експерименту, проведеного в умовах реального освітнього процесу. У дослідженні акцентовано увагу на змінах у рівні сформованості мовленнєвих навичок учнів, зокрема на якісному зростанні обсягу активної лексики, точності граматичних структур, а також підвищенні спонтанності та впевненості під час мовлення. Окремо розглянуто психолого-педагогічні чинники, що впливають на ефективність застосування інтерактивних методів: вікові особливості учнів, рівень мотивації, наявність позитивного освітнього середовища.

Підкреслюється, що застосування інтерактивних методів сприяє не лише засвоєнню лексико-граматичного матеріалу, а й формуванню стійкої мотивації до вивчення мови, розвитку творчого потенціалу учнів, критичного мислення, а також навичок міжособистісної взаємодії, співпраці та рефлексії. Автор приходить до висновку, що інтерактивні підходи дозволяють не лише зробити навчання більш динамічним і захопливим, а й забезпечити його високу результативність відповідно до компетентнісного підходу в освіті. Отримані результати можуть бути використані як вчителями загальноосвітніх шкіл, так і викладачами закладів вищої освіти для вдосконалення методики викладання німецької мови.

Ключові слова: *німецька мова, інноваційний підхід, інтерактивні методи, педагогічний експеримент, усне та писемне мовлення.*

Yuliia RIZNYK,

orcid.org/0000-0002-5693-1061

*Lecturer at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) howerla2015@gmail.com*

Nataliia BONDAR,

orcid.org/0000-0002-6768-5863

*Candidate of Philological Sciences,
Senior Lecturer at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) natalija-bondar@ukr.net*

EFFECTIVENESS OF INTERACTIVE METHODS IN TEACHING ORAL AND WRITTEN COMMUNICATION IN GERMAN CLASSES

The article is a study of the effectiveness of using interactive methods in the process of developing students' oral and written communication skills in German language classes. The relevance of the topic is stipulated by the need to introduce innovative approaches to teaching a foreign language that meet modern educational trends and contribute to the development of communicative competence. The study analyzes the theoretical foundations of interactive learning, characterizes the most

effective methods (role-playing games, educational discussions, project activities, work in pairs and groups, the use of interactive online platforms, etc.) and determines their impact on increasing students' speech activity.

Examples of the practical application of interactive forms of work in German lessons are considered, based on the results of a pedagogical experiment conducted in a real educational process. The study focuses on changes in the level of students' language skills, in particular, on the qualitative growth of active vocabulary, the accuracy of grammatical structures, as well as on the increase of spontaneity and confidence in speaking. The psychological and pedagogical factors that influence the effectiveness of interactive methods are considered separately: age characteristics of students, level of motivation, and the presence of a positive educational environment.

It is emphasized that the use of interactive methods contributes not only to the acquisition of lexical and grammatical material, but also to the formation of a stable motivation to learn the language, the development of students' creativity, critical thinking, as well as interpersonal interaction, cooperation and reflection skills. The author comes to the conclusion that interactive approaches allow not only to make learning more dynamic and exciting, but also to ensure its high efficiency in accordance with the competency-based approach to education. The results obtained can be used by both secondary school teachers and university professors to improve the methods of teaching German.

Key words: German language, innovative approach, interactive methods, pedagogical experiment, oral and written communication.

Актуальність проблеми дослідження обумовлена тим, що формування комунікативної компетентності учнів є пріоритетом сучасної мовної освіти, а традиційні методи навчання не завжди забезпечують належний рівень мотивації та залучення людини до вивчення мови. Інтерактивні методи створюють умови для активної мовленнєвої взаємодії, розвитку критичного мислення й самовираження, що є особливо важливим у вивченні іноземної мови, зокрема німецької.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує зростання інтересу до проблеми інтерактивного навчання в умовах реформування освітнього процесу. У працях таких науковців, як Т.Терещенко, В.Серкін, О.Бойчук, О. Пометун, Л. Пироженко, О. Савченко, А. Кунакіна, висвітлюється значення інтерактивності у навчальному процесі, однак питання ефективного поєднання цих методів з розвитком усного й писемного мовлення на заняттях німецької мови потребує подальшого дослідження. Крім того, аналіз наукових досліджень підтвердив, що застосування візуалізації є необхідною складовою для успішного вивчення іноземних мов, адже унаочнення навчального матеріалу в разі підвищує ефективність заняття, поживляє навчальний процес, збуджує ініціативу та мислення, а також привчає здобувачів освіти до аналізу та узагальнення.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Метою статті є дослідити ефективність інтерактивних методів навчання у формуванні навичок усного та писемного мовлення на уроках німецької мови. Зокрема, проаналізувати теоретичні засади інтерактивного навчання; визначити особливості застосування інтерактивних методів на уроках німецької мови; виявити найбільш ефективні методики для розвитку мовленнєвих навичок; узагальнити результати педагогічного експерименту.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У сучасному світі, що стрімко змінюється та глобалізується, вивчення іноземних мов набуває особливої значущості як інструменту міжкультурного спілкування, професійної реалізації та особистісного зростання. В умовах євроінтеграційних процесів в Україні та зростання міжнародної мобільності, підвищуються вимоги до якості мовної освіти, що, у свою чергу, передбачає оновлення підходів до викладання іноземних мов. Однією з ключових компетентностей, яку має сформувати сучасна школа, є комунікативна – здатність ефективно спілкуватися в усній і письмовій формах у різних ситуаціях.

З-поміж усіх іноземних мов, що вивчаються в українських закладах освіти, німецька займає особливе місце як друга за популярністю після англійської. Це зумовлено історичними, культурними, політичними та економічними зв'язками України з німецькомовними країнами. Головна ціль навчання іноземних мов — це формування та розвиток комунікативної культури та навчання практичного оволодіння іноземною мовою (Філонова, 2022: 16). Разом з тим, практика викладання німецької мови нерідко стикається з низкою викликів, серед яких: низький рівень мотивації учнів та обмежена мовна практика в автентичному середовищі.

У цьому контексті особливу актуальність набуває впровадження інтерактивних методів навчання, які ґрунтуються на активній участі учнів у навчальному процесі, співпраці, обміні думками, вирішенні комунікативних завдань. Тому у сучасному освітньому та навчальному процесах необхідно застосовувати яскраві, нетипові форми навчання, що неодмінно дозволить відновити втрачений інтерес здобувачів освіти до вивчення іноземної мови, зокрема німецької. Кожне вислов-

лювання учня має бути вмотивовано максимально природно, тобто виходити з внутрішнього «Я» (Філонова, 2022: 16). Викладач повинен певною мірою відійти від типового стандартного проведення практичного заняття, та розширити його новими зразками, додати до нього, щось цікаве та нове, що могло б привернути увагу, зацікавити, активізувати буденну діяльність здобувачів освіти, та спонукати їх до активних дій, роздумів, аналізу отриманих знань та пошуку нових (Серкін, 2024). Такі методи не лише оживлюють навчання, а й сприяють формуванню мовленнєвої компетенції, зокрема в аспектах усного та писемного мовлення. Вони створюють умови для наближення навчальної ситуації до реального мовного середовища, активізують міжособистісну взаємодію, підвищують емоційну залученість та рівень внутрішньої мотивації учнів.

На сьогоднішній день проблема впровадження інтерактивних методів навчання у школі є досить актуальною у системі освіти в цілому, тому кількість наукових досліджень з цього питання швидко зростає. Інтеракція у розумінні педагогічних методик передбачає навчання у співпраці, коли і слухачі, і педагог є суб'єктами навчання. Учень не виступає лише слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається на уроці. За такої форми організації процесу навчання школярі стають його повноправними учасниками. Функція вчителя полягає, в основному, у стимулюванні їх до самостійної діяльності, пошуку шляхів досягнення визначених цілей (Бойчук, 2025).

Знання слів з іноземної мови є невід'ємною частиною цього процесу, оскільки лексичний аспект є основою мови. Правильне використання слів та розширений словниковий запас створюють передумови для вільного спілкування іноземною мовою. Існує питання: як запам'ятовувати слова найбільш ефективно та швидко. Для досягнення успіху та отримання результатів необхідно впроваджувати ефективні методи формування лексичної компетентності учнів (Хачко, 2025). Тому в сучасній освіті для використання на уроках іноземної мови пропонується великий вибір різноманітних комп'ютерних засобів, програм та застосунків. Для прикладу, під час навчання лексики та фонетики зручно використовувати таку програму, як Duolingo (<https://www.duolingo.com/>). Це простий, зручний та безкоштовний сервіс для вивчення не тільки іноземних мов в ігровій формі. Duolingo – одна з найпопулярніших програм у світі у розділах «Навчання» та «Освіта». Найчастіше програму використовують у якості мобільного застосунку для мобільних пристроїв або планшетів, проте також сервіс можна

використовувати і на стаціонарних персональних комп'ютерах. Використання платформи Duolingo надає функціонал роботи «Duolingo для шкіл», що дозволяють вчителям закладів середньої освіти відстежувати дії та результати своїх здобувачів освіти. Існує доволі багато подібних програм (Wordwall, Kahoot!, Quizlet), які дозволяють здобувачам мови ефективно спілкуватися, розширювати свій словниковий запас і набувати нові навички в цікавий та захопливий спосіб. Цікаво, кожна з цих платформ має свій підхід до вивчення мови і користувач може обрати найзручніший формат для себе.

Найчастіше у закладах загальної середньої та вищої освіти зазвичай використовують такі технічні засоби, як телевізори, комп'ютери, проєктори, інтерактивні дошки, а іноді й новітні технології – системи доповненої або віртуальної реальності.

Крім того, за допомогою інтернет-застосунків можна створювати віртуальні вікторини, ігри та інтерактивні завдання, які сприяють активному залученню учнів до процесу навчання. Такі інтерактивні завдання також розвивають мовленнєву плавність, розуміння та усвідомлення мовного матеріалу (Серкін, 2024).

Доцільно використовувати для вивчення німецької мови диски, з якими розроблено підручники, що містять записи діалогів, текстів, фраз для запам'ятовування. Робота з подкастами сприяє формуванню та розвитку комунікативної компетентності студентів, підвищенню мотивації вивчення мови та є невичерпним джерелом навчальних матеріалів (Зозуля, Стадній, Слободянюк, 2024).

Застосування таких технічних засобів значно розширює можливості для впровадження інтерактивних методів навчання. Наприклад, використання відеофрагментів діалогів або ситуацій з життя німецькомовних країн сприяє розвитку навичок аудіювання та усного мовлення, збагачує словниковий запас і покращує інтонаційно-ритмічний малюнок мовлення. Але до візуальних засобів навчання ставиться така загальна вимога: вони повинні однозначно представляти предмет і дії. Динаміка фільмів повинна наближати учнів до життєвих ситуацій та сприяти розвитку мовлення. Фільми мають бути доступні як за темою, так і за завданням, і тривати 3–5 хвилин в середньому, щоб втримати увагу. Після перегляду необхідно проводити обговорення. Тож можна сказати, що для такого методу є ряд вимог під час підбору матеріалу:

- 1) рівень знань студентів;
- 2) складність матеріалу;

3) співвідношення звукової та зорової інформації в епізодах;

4) відповідність візуального матеріалу темі заняття та дидактичним завданням;

5) актуальність теми з урахуванням потреб та інтересів студентів;

6) тривалість фрагменту;

7) наявність субтитрів;

8) виховна мета.

Саме цей перелік факторів допоможе зацікавити учня та зробить розвиток усного мовлення через інтерактивні методи дієвим, що допоможе подолати психологічні бар'єри, удосконалювати вимову, вивчати лексику в контексті, вільно висловлювати власну думку.

Варто також зазначити, що інтерактивні методи значно сприяють подоланню мовного бар'єра та зменшенню страху перед помилками. У процесі групової чи парної роботи учні почуваються більш розкуто, охочіше висловлюють власні думки, дискутують, ставлять запитання, аргументують свою позицію. Наприклад, можна організувати ситуацію, де студенти грають ролі покупців та продавців у німецькому магазині. Вони використовують німецьку мову для здійснення покупок, запитують про товари, уточнюють ціни та обговорюють знижки. Основні переваги цього завдання включають можливість застосовувати мовні знання в реальному контексті, що підвищує впевненість у використанні мови та допомагає подолати мовний бар'єр (Трухан, 2024).

Писемне мовлення, у свою чергу, розвивається через створення творчих проєктів, написання листів, заміток, міні-есе, що також активно використовується в рамках інтерактивного підходу. Завдяки таким видам діяльності учні не лише вдосконалюють граматичні та лексичні навички, а й вчаться логічно структурувати свої думки, аргументовано висловлювати позицію та адаптувати висловлювання до конкретної комунікативної ситуації. Наприклад, написання електронного листа німецькому однолітку в межах уявного або реального міжнародного проєкту стимулює не лише креативність, а й автентичне використання мови в контексті міжкультурної взаємодії.

Варто зауважити, що важливою перевагою інтерактивних методів у навчанні писемного мовлення є можливість спільного створення текстів – як у парах, так і в малих групах. Така співпраця стимулює обговорення мовних засобів, обмін думками та взаємне редагування написаного, що значно підвищує якість кінцевого продукту та сприяє глибшому засвоєнню матеріалу. Впровадження онлайн-дошок (наприклад, Padlet або Jamboard),

хмарних документів та навчальних платформ також відкриває нові можливості для колективної роботи над письмовими завданнями, роблячи її зручною, доступною і водночас динамічною.

Таким чином, у сучасному освітньому просторі, що постійно трансформується відповідно до викликів глобалізації, цифрових інновацій та зростаючої міжнародної взаємодії, вивчення іноземних мов, зокрема німецької, стає не лише академічною необхідністю, а й засобом соціального та культурного включення. В умовах активної євроінтеграції України особливої актуальності набуває формування комунікативної компетентності як ключової складової загальної освіченості учнів.

Одним з найефективніших підходів до досягнення цієї мети є застосування інтерактивних методів навчання, що забезпечують активну участь здобувачів освіти у навчальному процесі. Такий підхід принципово змінює саму логіку уроку: учень більше не є пасивним слухачем, а виступає співтворцем навчального змісту, експериментатором, дослідником. Учитель у цьому процесі не стільки транслює знання, скільки виконує роль мотиватора, координатора групової та індивідуальної діяльності.

Інтерактивні методи, серед яких особливу ефективність демонструють рольові ігри, дебати, творчі проєкти, групова робота, симуляційні вправи та онлайн-платформи (Kahoot!, Wordwall, Duolingo, Padlet, Quizlet), не тільки сприяють розвитку навичок усного і писемного мовлення, а й формують інтерес до мови, мотивацію до подальшого навчання. Такі методи створюють природне навчальне середовище, наближене до реального мовного контексту, у якому учень має змогу активно застосовувати набуті знання на практиці.

Усне мовлення, яке є одним із найважливіших аспектів вивчення іноземної мови через психологічні бар'єри (страх помилитися, сором'язливість), значно полегшується завдяки ігровим, діалогічним і ситуативним формам роботи. Парна й групова взаємодія сприяє розкутому спілкуванню, вивченню лексики в контексті, покращенню вимови та формуванню навичок слухання.

Писемне мовлення успішно розвивається через такі види діяльності, як написання листів, міні-есе, творчих текстів, а також створення блогів, обговорень у спільних онлайн-документах (Google Docs, Jamboard тощо). Особливо ефективним є формат колективного письма, де учні разом редагують, аналізують і вдосконалюють тексти, що стимулює критичне мислення, співпрацю та глибше розуміння мовних структур.

Тому можна впевнено стверджувати, що інтерактивні методи навчання усного та писемного мовлення на уроках німецької мови є не просто ефективним дидактичним інструментом, а необхідною складовою сучасного, якісного освітнього

процесу. Вони забезпечують не лише мовну, а й особистісну, соціальну й цифрову компетентності учня, що повністю відповідає вимогам Нової української школи, Стратегії розвитку освіти України та загальноєвропейських освітніх стандартів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойчук О., Терещенко Т. Планування заняття з використанням інтерактивних засобів на уроках німецької мови на середньому ступені навчання в школі. *Науковий журнал «Молодий вчитель»* URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/4420> (дата звернення 15.04.2025 р.).
2. Зозуля, І., Стадній, А., Слободянюк, А. Аудіовізуальні засоби навчання в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки, №40, 12–28.
3. Серкін В. Особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання німецької мови в закладах загальної середньої освіти : *квал. роб. на ступ. «магістр»*. м.Кривий Ріг, 2024 р. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/11195/1/%2024_%d0%9c%d0%a0_%d0%a1%d1%94%d1%80%d0%ba%d1%96%d0%bd_%d0%86%d0%9a%d0%a2.pdf (дата звернення 15.04.2025 р.).
4. Трухан А. Інтерактивний метод навчання та його ефективність у вивченні німецької мови. м.Суми, 2024 р. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/96652/1/Trukhan_German_language.pdf (дата звернення 15.04.2025 р.).
5. Філонова М. Сценарії застосування сучасних інформаційних технологій у процесі формування іншомовної компетентності з теми «Medien» на уроці німецької мови: *квал. роб. на ступ. «магістр»*. м.Кривий Ріг, 2022 р. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/6888/%d0%94%d0%b8%d0%bf%d0%bb%d0%be%d0%bc%20%d0%a4%d1%96%d0%bb%d0%be%d0%bd%d0%be%d0%b2%d0%b0%20%d0%9c.%d0%92.%20%d0%9d%d0%90%d0%a4-17%d0%bc.%20%28%d0%ba%d0%b5%d1%80.%20%d0%9a%d0%b0%d1%80%d0%bf%d1%8e%d0%ba%20%d0%92.%d0%90.%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення 15.04.2025 р.).
6. Хачко Є. Використання інтернет застосунків на уроках німецької та англійської мови: *квал. роб. на ступ. «магістр»*. м.Черкаси, 2023 р. URL: <https://eprints.cdu.edu.ua/6308/1/%D0%A5%D0%B0%D1%87%D0%BA%D0%BE%20%D0%84.pdf> (дата звернення 15.04.2025 р.).

REFERENCES

1. Boichuk O., Tereshchenko T. (n.d.) Planuvannya zaniattia z vykorystanniam interaktyvnykh zasobiv na urokakh nimetskoï movy na serednomu stupeni navchannia v shkoli. [Planning a lesson using interactive tools in German classes at the secondary school level] *Naukovyi zhurnal «Molodyi vchytel»*. Available at: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/4420> [Accessed 15 Apr. 2025]. [in Ukrainian].
2. Zozulia I., Stadnii A., Slobodianiuk A. (n.d.) Audiovizualni zasoby navchannia v protsesi formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti. [Audiovisual learning tools in the process of forming foreign language communicative competence] *Vykkladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky*, 40, 12–28. [in Ukrainian].
3. Serkin V. (2024) Osoblyvosti vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u protsesi navchannia nimetskoï movy v zakladakh zahalnoi serednoi osvity: *kval. rob. na stup. «mahistr»*. [Peculiarities of using ICT in the process of teaching German in secondary schools: Master's qualification work] *Kryvyi Rih*. Available at: https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/11195/1/!2024_%d0%9c%d0%a0_%d0%a1%d1%94%d1%80%d0%ba%d1%96%d0%bd_%d0%86%d0%9a%d0%a2.pdf [Accessed 15 Apr. 2025]. [in Ukrainian].
4. Trukhan A. (2024) Interaktyvnyi metod navchannia ta yoho efektyvnist u vyvchenni nimetskoï movy. [Interactive learning method and its effectiveness in studying German] *Sumy*. Available at: https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/96652/1/Trukhan_German_language.pdf [Accessed 15 Apr. 2025]. [in Ukrainian].
5. Filonova M. (2022) Stsenarii zastosuvannia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii u protsesi formuvannia inshomovnoi kompetentnosti z temy «Medien» na urotsi nimetskoï movy: *kval. rob. na stup. «mahistr»*. [Scenarios for using modern information technologies in forming foreign language competence on the topic «Medien» in German lessons: Master's qualification work] *Kryvyi Rih*. Available at: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/6888> [Accessed 15 Apr. 2025]. [in Ukrainian].
6. Khachko Ye. (2023) Vykorystannia internet zastosunkiv na urokakh nimetskoï ta anhliiskoï movy: *kval. rob. na stup. «mahistr»*. [Use of internet applications in German and English lessons: Master's qualification work] *Cherkasy*. Available at: https://eprints.cdu.edu.ua/6308/1/Khachko_Ye.pdf [Accessed 15 Apr. 2025]. [in Ukrainian].

УДК 378.147.34

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-4-19>**Алла СЕРЕДА,***orcid.org/0009-0002-3374-8456**старший викладач кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) alla.koshlata@gmail.com***Світлана МАНГУРА,***orcid.org/0000-0002-7017-7317**старший викладач кафедри германської філології та перекладу
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) svetmangura@gmail.com*

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Ця стаття присвячена питанню вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти. У науковому доробку розглянуто інноваційні методи викладання іноземної мови за професійним спрямуванням у немовних ЗВО. Ми дослідили роботи різних науковців в галузі методики викладання іноземної мови та розглянули основні методи, які застосовуються на заняттях.

З огляду на сучасні суспільні вимоги, педагогічні дослідження підтвердили, що ключовим елементом підготовки кваліфікованого фахівця є інтеграція компетентнісного підходу в освітній процес. Також підкреслено значущість комп'ютерних технологій та їхню ефективність у вивченні іноземної мови. Застосування активних методик викладання стимулює розвиток комунікативних навичок та посилює мотивацію студентів.

Основне завдання викладача полягає у систематичному покращенні мовленнєвих знань студентів та розвитку комунікативних умінь, що є невід'ємними для професійної діяльності. Це зумовлено тим, що процес опанування іноземної мови включає в себе саме знання мови, опанування професійним змістом та формування комунікативних здібностей. Характерною особливістю навчання іноземної мови за професійним спрямуванням є її сфокусованість на конкретних професійних потребах тих, хто здобуває освіту.

Сучасним засобом є інтеграція комп'ютерних технологій у процес вивчення іноземної мови, що сприяє підвищенню мотивації студентів до сприйняття інформації іноземною мовою та зростає їхня ефективність у процесі самостійної роботи, відкриваючи нові горизонти для реалізації творчого потенціалу. Завдяки використанню цифрового простору, студенти виявляють інтерес до мультимедійних засобів при вивченні іноземної мови. Отже, всі інноваційні підходи до навчання іноземних мов дозволяють повною мірою розкрити потенціал студентів. Для викладача надзвичайно важливо постійно поглиблювати власні знання щодо методик викладання іноземної мови. Це суттєво сприятиме оптимізації активності та зацікавленості студентів, тому необхідно впроваджувати у власну педагогічну практику найновіші підходи, адже безперервний пошук нових тенденцій та їх застосування в навчальному процесі допомагає відповідати вимогам сучасності.

Ключові слова: інноваційні методи, мотивація, занурення в проєкт, здійснення діяльності, компетентнісний підхід, презентація, комп'ютерні технології.

Алла SEREDA,*orcid.org/0009-0002-3374-8456**Senior Lecturer at the General Linguistics and Foreign Languages Department
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) alla.koshlata@gmail.com***Svitlana MANHURA,***orcid.org/0000-0002-7017-7317**Senior Lecturer at the Germanic Philology and Translation Department
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) svetmangura@gmail.com*

INNOVATIVE APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES TEACHING

This article is devoted to the issue of studying a foreign language in a professional direction in higher education institutions. The scientific work considers innovative methods of teaching a foreign language in a professional direction

in non-language higher education institutions. We have studied the works of various scientists in the field of foreign language teaching methods and considered the main methods used in classes.

Given modern social requirements, pedagogical research has confirmed that a key element of training a qualified specialist is the integration of a competency-based approach into the educational process. The importance of computer technologies and their effectiveness in learning a foreign language is also emphasized. The use of active teaching methods stimulates the development of communicative skills and increases the motivation of students.

The main task of the teacher is to systematically improve students' speech knowledge and develop communicative skills, which are integral to professional activity. This is due to the fact that the process of mastering a foreign language includes knowledge of the language itself, mastering professional content and the formation of communicative abilities. A characteristic feature of teaching a foreign language in a professional direction is its focus on the specific professional needs of those who are receiving education.

A modern tool is the integration of computer technologies into the process of learning a foreign language, which helps to increase students' motivation to perceive information in a foreign language and increases their efficiency in the process of independent work, opening up new horizons for the realization of creative potential. Thanks to the use of digital space, students show interest in multimedia tools when learning a foreign language. Thus, all innovative approaches to teaching foreign languages allow students to fully reveal their potential. It is extremely important for a teacher to constantly deepen their own knowledge of foreign language teaching methods. This will significantly contribute to optimizing student activity and interest, so it is necessary to implement the latest approaches into your own pedagogical practice, because the continuous search for new trends and their application in the educational process helps to meet the requirements of modernity.

Key words: innovative methods, motivation, project immersion, activity implementation, competence approach, presentation, computer technologies.

Постановка проблеми. Значущість іноземної мови в умовах сьогодення постійно зростає. У світі іноземна мова стає ключовим засобом міжкультурного спілкування. Це визначає стратегічні напрямки вдосконалення змісту, цілей, методів та засобів її викладання. Перехід до різнорівневої підготовки вимагає зміни підходів до освітнього процесу, створення нових форм методичного забезпечення, а також переосмислення ролі викладача в особистісно-орієнтованому. Різноманіття методів вимагає раціонального вибору або поєднання взаємодоповнювальних методів та технологій. Інтенсивне навчання іноземних мов реалізується в різних методичних системах, що зумовлено різними цілями, контингентом студентів та умовами навчання. Актуальним є використання інноваційних методів викладання.

Інтеграція в європейський освітній простір, участь фахівців у міжнародних проектах вимагають володіння іноземною мовою для професійних цілей, оскільки без цього неможливий повноцінний обмін науково-технічною інформацією. Сучасні вимоги до фахівців спонукають викладачів шукати нові підходи до викладання іноземної мови за фахом. Мета викладача – поступово розширювати мовні знання студентів за спеціальністю та розвивати комунікативні вміння, властиві професійній діяльності. Навчання має ґрунтуватися на специфічному змісті, пов'язаному з певною професійною сферою. Процес навчання повинен бути різноманітним: варто доповнювати матеріал аудіо- та відеоматеріалами мовою оригіналу, щоб створити неформальну атмосферу, де студенти не соромитимуться говорити іноземною мовою.

Аналіз досліджень. Питання методики викладання іноземної мови вивчали багато науковців, зокрема А. К. Колеченко, Г. К. Крюкова, Н. Г. Ксенофонтowa, С. Ю. Ніколаєва, О. П. Петра-

шук, В. Г. Редько. Їхні праці довели, що нестандартні завдання та прийоми сприяють кращому формуванню іншомовних мовленнєвих умінь та навичок.

За останні роки зросла кількість досліджень, предметом яких стало використання інноваційних технологій у навчальному процесі. Цій темі присвячені праці таких науковців, як В. Биков, Я. Булахова, О. Бондаренко, В. Заболотний, О. Міщенко, О. Пінчук, Н. Гез, В. Гузєєв, О. Кузнєцова, В. Кумарін, С. Логачевська, М. Ляховицький, І. Підласий, Е. Полат.

Мета статті розглянути інноваційні методи та прийоми викладання іноземної мови за професійним спрямуванням. Ефективне використання інноваційних технологій у сучасній методиці є запорукою успішного вивчення іноземної мови. Сучасний викладач іноземної мови, крім глибоких фахових знань та володіння комунікативною методикою, має використовувати інформаційні технології на всіх етапах навчання – це вимога часу. Новітні інформаційні технології повинні бути дієвим засобом, що полегшить засвоєння знань, зробить навчання інтерактивним та комунікативно спрямованим.

Виклад основного матеріалу. Основні вимоги до майбутніх фахівців включають вміння презентувати інформацію іноземною мовою, вести ділове листування та документацію, вправно застосовуючи професійну термінологію. Методика навчання презентації англійською мовою базується на загальних принципах сучасної системи викладання мови професійного спрямування. Інтерактивні технології та методики викладання, що мають потенціал розвитку, створюють необхідні передумови для розвитку мовленнєвої компетенції студентів, здатності вдосконалювати професійну та загальну культуру спілкування.

Основа інтерактивного методу – колективна взаємодія: досягнення студентами комунікативних цілей відбувається через професійну та соціально-інтерактивну діяльність.

На сучасному етапі впровадження інновацій у викладанні іноземної мови для професійних цілей неможливе без проблемного підходу, головною метою якого є створення проблемних ситуацій, надання студентам допомоги у їх вирішенні, перевірка цих рішень та закріплення набутих знань. Проблемний підхід залучає студентів до досліджень, ведення дискусій, формує дослідницькі вміння, що сприяє досягненню мети. Аналіз сучасних особистісно-орієнтованих підходів до викладання фахової іноземної мови показує, що одним з найпопулярніших інноваційних методів є метод проектів, який розглядають як цілісну педагогічну систему. Його основа – навчання через творче засвоєння знань у процесі самостійної, індивідуальної чи групової діяльності для виконання професійного завдання з презентацією результату.

Виділяють різні типи проектів, вибір яких залежить від комунікативного завдання, мети та завдань роботи. Особливу увагу приділяють телекомунікаційним проектам. Метод проектів – ігровий метод, в ході якого досягається результат за допомогою колективної групової діяльності і кінцевий продукт розробляється колективно і публічно захищається. (Бігич, 2011:203). Створення проекту дає студентам можливість застосувати знання, отримані не тільки на заняттях з іноземної мови, але й з інших дисциплін. Найбільш повною класифікацією проектів у вітчизняній педагогіці є класифікація, запропонована у навчальному посібнику Е. С. Полат. Вона може бути застосована до проектів, що використовуються у викладанні будь-якої навчальної дисципліни. У даній класифікації за декількома критеріями виділяються наступні різновиди проектів: – творчі; – дослідні; – інформаційні; – ігрові; – парні; – індивідуальні; – групові. (Бігич, 2011:186). Виконання завдань проекту вимагає самостійної роботи, передбачає практичну діяльність студентів із вдосконаленням та застосуванням на практиці знань, умінь та навичок, отриманих в аудиторії; проявляється індивідуальна і колективна відповідальність за роботу в рамках проекту. (Бігич, 2011:212).

Підготовка проекту проходить в декілька етапів: 1. Вибір та розробка теми: вивчення граматики, лексики за темою, активізація матеріалу у вправах. 2. Обговорення теми та складання плану проекту. 4. Розподіл завдань. 5. Пошук та підбір матеріалу в різних джерелах. 6. Оформлення проекту. 7. Презентація: захист і обговорення результатів. (Ващук, 2011:64). Використовуючи дані методичні прийоми роботи для розвитку комунікативних умінь, студенти освоюють нові лексичні і граматичні одиниці; відпрацьовують в групі і

індивідуально мовні репліки діалогу; активізують вживання мовних кліше; складають діалоги на основі ситуації відповідно до теми проекту; вчаться будувати діалоги та монологи.

Дуже важливо, що під час виконання проектною роботи відбувається взаємодія студентів один з одним і викладачем. Метод проектів має значний вплив на формування особистості студента.

Використання комп'ютерних технологій докорінно змінило концепцію навчання мовам, значно інтенсифікувавши її. Один з нових підходів – змішане навчання, де Інтернет інтегрований у навчальний процес. На сучасному етапі триває модернізація процесу викладання іноземних мов професійного спрямування у вищій школі, продовжується активний пошук шляхів його вдосконалення. Використання інноваційних технологій є невід'ємною складовою навчання, що сприяє розвитку пізнавальної та творчої активності студентів, формуванню комунікативної, мовної та міжкультурної компетенції у середовищі, наближеному до професійної сфери (Ващук, 2011:85). Підвищені професійні вимоги до випускників і сучасні реалії ставлять перед викладачами завдання і надалі вивчати та впроваджувати найефективніші методики, поєднувати традиційні та інноваційні підходи у викладанні.

Висновки. Отже, нові методи навчання іноземних мов допомагають розкрити здібності студентів. Викладачу важливо постійно вдосконалювати знання про методи викладання. Це значно оптимізує активність та зацікавленість студентів, тому потрібно впроваджувати новітні підходи, адже постійний пошук нових тенденцій та їх застосування допомагає завжди бути в тренді. Вивчення іноземної мови потребує багато часу, терпіння і наполегливості. Мотивація до вивчення іноземної мови у студентів знижується через відсутність швидкого результату і труднощів вивчення. Основне завдання викладача – розкрити творчий потенціал студента, підвищити інтерес та активність. Головне, що необхідно враховувати використовуючи інноваційні методи викладання при вивченні іноземної мови, – це «мотивація, що є психологічним проявом потреби» (Ващук, 2011:122). Таким чином, активні методи навчання відрізняються мотивацією, активністю, креативністю, взаємодією, формуванням самоконтролю та самонавчання. На відміну від традиційних, застосування активних методів стимулює студентів до творчого пошуку, активізує їхню розумову діяльність, навчає аналізувати, правильно висловлювати свою думку, будувати логічне висловлювання, бути готовим до професійної комунікації іноземною мовою. Отже, активні методи навчання розвивають комунікативну компетенцію та спрямовані на формування стійкої мотивації до вивчення іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : навч.-метод. посіб. / О. Б. Бігич та ін.; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2011. 344 с.
2. Вашук Ф. Г. Перехід до інноваційних технологій у вищій освіті – вимога часу. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи : монографія / за заг. ред. Ф. Г. Вашука. Ужгород : ЗакДУ, 2011. 560с. (Серія «Євроінтеграція: український вимір»; Вип.16). С. 290–305.
3. Гончаров С. М. Методи, форми та інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: монографія / за заг. ред. Ф. Г. Вашука. Ужгород : ЗакДУ, 2011. 560 с. (Серія «Євроінтеграція: український вимір»; Вип.16). С. 353–362.
4. Крат О. І. Компоненти системи навчання іноземної мови професійного спрямування через зміст професійної діяльності. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2011. № 2 (2). С. 69–74
5. Крючков Г. Болонський процес як гармонізація Європейської системи вищої освіти. *Іноземні мови в навчальних закладах*. Педагогічна преса, 2004. №1. С. 4–8.
6. Кунченко В. Інноваційні методи і форми викладання в умовах удосконалення вищої освіти. *Гуманітарна освіта в профільних вищих навчальних закладах: проблеми і перспективи* : матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. С. 124–125.
7. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов. К. : Вища школа, 2004. 456 с.
8. Морозов В. Філософія впровадження інновацій у педагогічний процес. *Вища освіта України*. 2014. № 2. С. 36–39.
9. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтегровані технології навчання : науково-методичний посібник / за ред. О.І. Пометун. К. : Видавництво А.С.К., 2004. 192с.
10. Приходько Д. С. Інтеграція сучасних технологій у процес вивчення та викладання іноземних мов. *Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов* : матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2014. 191 с.
11. Cloud N., Genesee F., Hamayan E. Literacy Instruction for English Language Learners. Ports-mouth : Heinemann, 2009. 248 p.
12. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learning centred approach. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. 183 p.

REFERENCES

1. Bigych, O. B. et. al; Nikolajeva, S. Ju. (Ed.) (2011) Metodyka formuvannja mizhkul'turnoi' inshomovnoi' komunikativnoi' kompetencii': Kurs lekcij. [Methodology of intercultural foreign language communicative competence formation: Course of lectures] Kyiv: Lenvit, 344. [in Ukrainian].
2. Vashchuk F. H. (2011) Perehidy do innovatsiinykh tekhnolohii u vyshchii osviti – vymoha chasu. Intehratsiia v yevropeyskyi osvittiiy prostir: zdobutky, problemy, perspektyvy: monohrafiia. [Integration into the European educational space: achievements, problems, prospects: monograph] za zah. red. F. H. Vashchuka. – Uzhhorod: ZakDU. – 560. – (Seriiia «Ievrointehratsiia: ukrainskyi vymir»; Vyp.16). – 290-305. [in Ukrainian].
3. Honcharov S. M. (2011) Metody, formy ta interaktyvni tekhnolohii navchannia v kredytno-modulnii systemi orhanizatsii navchalnoho protsesu. [Methods, forms and interactive technologies of learning in the credit-modular system of organizing the educational process] Intehratsiia v yevropeyskyi osvittiiy prostir: zdobutky, problemy, perspektyvy: monohrafiia: za zah. red. F. H. Vashchuka. Uzhhorod: ZakDU. 560. (Seriiia «Ievrointehratsiia: ukrainskyi vymir»; Vyp.16). 353–362. [in Ukrainian].
4. Krat O. I. (2011). Komponenty systemy navchannja inozemnoi' movy profesijnogo sprjamuvannja cherez zmist profesijnoi' dijal'nosti. [Components of a professional foreign language teaching system through the content of professional activity]. Visnyk Dnipropetrovs'kogo universytetu imeni Al'freda Nobelja. Serija "Pedagogika i psyhologija", 2 (2), 69–74. [in Ukrainian]
5. Kriuchkov H. (2004) Bolonskyi protses yak harmonizatsiia Yevropeiskoi systemy vyshchoi osvity. [The Bologna Process as the harmonization of the European Higher Education System] Inozemni movy v navchalnykh zakladykh. Pedagogichna presa. [in Ukrainian].
6. Kunchenko V. (2005) Innovatsiini metody i formy vykladannia v umovakh udoskonalennia vyshchoi osvity. [Innovative methods and forms of teaching in the context of higher education improvement] Humanitarna osvita v profilnykh vyshchykh navchalnykh zakladykh: problemy i perspektyvy: Materialy VI Vseukr. naukovopraktychnoi konferentsii. K.: NPU im. M.P. Drahomanova. 124-125. [in Ukrainian].
7. Martynova R. Yu. (2004) Tsilisna zahalnodydaktychna model zmistu navchannia inozemnykh mov. [A comprehensive general didactic model of foreign language learning content] K. : Vyshcha shkola, . 456. [in Ukrainian].
8. Morozov V. (2014) Filosofiia vprovadzhenia innovatsii u pedagogichni protses. [The philosophy of introducing innovations into the pedagogical process] Vyshcha osvita Ukrainy. № 2. 36-39. [in Ukrainian].
9. Pometun, O. I., Pyrozhenko, L. (2004). Suchasnyy урок. Interaktyvni tehnologii' navchannja [Modern lesson. Integrated learning technologies: a scientific and methodological manual]. Kyiv: Vydavnytstvo A. S. K., 192. [in Ukrainian].
10. Prykhodko D. S. (2014) Intehratsiia suchasnykh tekhnolohii u protses vyvchennia ta vykladannia inozemnykh mov. [Integration of modern technologies into the process of learning and teaching foreign languages] Materialy IX Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii «Suchasni pidkhody ta innovatsiini tendentsii u vykladanni inozemnykh mov». Kyiv. 191. [in Ukrainian].
11. Cloud N., Genesee F., Hamayan E. Literacy Instruction for English Language Learners [Text]. Ports-mouth: Heinemann, 2009. 248 p.
12. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learning centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 183 p.

УДК 373.5.016:821(100):27-23

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-4-20>**Юлія СИРОТА,***orcid.org/0000-0002-4259-0390*

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *yulia_syrota@yahoo.com***Віктор ЧЕРНИШОВ,***orcid.org/0000-0002-0960-8464*

кандидат філософських наук, доцент,

доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *chernyshov.v@nupp.edu.ua*

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ БІБЛІЇ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ

Стаття присвячена питанню методики викладання Біблії на уроках зарубіжної літератури. Порівняно зовсім недавно біблійні тексти не були предметом вивчення в школі. У зв'язку з цим, вчителів, який сформувався в епоху атеїзму і недостатньо добре ознайомлений з книгами Нового і Старого Заповіту, може бути складно вести бесіди на біблійні теми. Водночас, знання Святого Письма є вкрай важливим на уроках літератури, оскільки біблійні тексти є ключовими, основоположними, такими що лягли в основу більшості літератур світу. Адже і розуміння багатьох творів світової літератури не буде повним і правильним без звертання до їхнього біблійного контексту. Тому питання про те, як слід вивчати Біблію на уроках зарубіжної літератури в школі є досить актуальним. Аналіз досліджень з цієї теми показав, що конкретних порад щодо використання певних методів чи прийомів під час вивчення Біблії обмаль. Більшість авторів звертається до аналізу текстів Біблії, веде пошук біблійних тем та образів в літературі українській або зарубіжній або вдається до переказу окремих сюжетів Святого Письма. Натомість не вистачає конкретних методичних порад вчителів щодо ведення уроків зарубіжної літератури з вивчення Біблії. Мета статті – визначити можливу траєкторію вивчення Біблії на уроках всесвітньої літератури, розкрити методи та прийоми її викладання. Автор статті доводить необхідність звертання до елементів текстуального та компаративного аналізу, а також до інтерактивних, ігрових, проєктних технологій, запроваджувати творчі завдання, зокрема написання творів -роздумів. Автор статті переконана, що робота з Біблією на уроках літератури не повинна зводитися до сухого викладу фактів і коментарів окремих розділів чи рядків, не повинна також вона замінювати елементи уроків Закону Божого. Завдання вчителя полягає не в тому, щоб учні знали напам'ять уривки з Біблії, і не в тому, щоб перетворити школярів на християн, а в тому, щоб діти зрозуміли, що Біблія – одне з головних джерел духовного розвитку людства, джерело вічних образів та тем, основа європейської культури і літератури та розвитку думки сучасної людини.

Ключові слова: Біблія, методика, методи, прийоми.

Yulia SYROTA,*orcid.org/0000-0002-4259-0390*

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages

National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»

(Poltava, Ukraine) *yulia_syrota@yahoo.com***Victor CHERNYSHOV,***orcid.org/0000-0002-0960-8464*

PhD in Philosophy, Associate Professor,

Associate Professor at the General Linguistics and Foreign Languages Department

National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»

(Poltava, Ukraine) *chernyshov.v@nupp.edu.ua*

METHODS OF STUDYING THE BIBLE AT FOREIGN LITERATURE CLASSES IN SCHOOL

The article is devoted to the issue of methods of teaching the Bible in foreign literature classes. Relatively recently, biblical texts were not a subject of study at school. In this regard, it may be difficult for a teacher who was formed in the

era of atheism and is not well acquainted with the books of the New and Old Testaments to conduct discussions on biblical topics. At the same time, knowledge of the Holy Scriptures is extremely important in literature classes, as biblical texts are key, fundamental texts that formed the basis of most of the world's literature. Indeed, the understanding of many works of the world literature will not be complete and correct without reference to their biblical context. Therefore, the question of how the Bible should be studied in foreign literature classes at school is quite relevant. An analysis of studies on this topic has shown that there are no specific recommendations on the use of certain methods or techniques in studying the Bible. Most authors turn to the analysis of Bible texts, search for biblical themes and images in Ukrainian or foreign literature, or resort to retelling individual stories from the Holy Scriptures. However, there is a lack of specific methodological advice for teachers on how to teach foreign literature lessons on the Bible. The purpose of the article is to determine a possible trajectory of studying the Bible in world literature classes, to reveal methods and techniques of its teaching. The author of the article argues for the need to use elements of textual and comparative analysis, as well as interactive, game, and project technologies, and to introduce creative tasks, including writing reflective essays. The author of the article is convinced that working with the Bible in literature lessons should not be reduced to a dry presentation of facts and commentaries on individual chapters or lines, nor should it replace elements of the lessons of the Law of God. The task of the teacher is not to make students know passages from the Bible by heart, nor to turn students into Christians, but to make children understand that the Bible is one of the main sources of spiritual development of mankind, a source of eternal images and themes, the basis of European culture and literature and the development of modern thought.

Key words: Bible, methodology, methods, techniques.

Постановка проблеми. Більшість програм із зарубіжної літератури, так само, як і з української літератури, забезпечують для учнів унікальну можливість познайомитися з найвеличнішою Книгою світу – Біблією. Книгою, назву якої ми пишемо з великої літери, Священною Книгою для треті жителів планети. Порівняно зовсім недавно біблійні тексти не були предметом вивчення в школі. У зв'язку з цим, вчителю, який сформувався в епоху атеїзму і недостатньо добре ознайомлений з книгами Нового і Старого Заповіту, може бути складно вести бесіди на біблійні теми. Водночас, знання Святого Письма є вкрай важливим на уроках літератури, оскільки біблійні тексти є ключовими, основоположними, такими що лягли в основу більшості літератур світу. Адже і розуміння багатьох творів світової літератури не буде повним і правильним без звертання до їхнього біблійного контексту. Як справедливо зазначає Віра Сулима, дослідниця зв'язків Біблії та української літератури, «знайомство учнів та студентів з Біблією є обов'язковим, адже це – повернення до духовних основ, шлях пізнання історії і культури народів світу...» (Сулима, 1998:3-4). Тому питання про те, як слід вивчати Біблію на уроках зарубіжної літератури в школі є досить актуальним.

Аналіз досліджень. Проблеми вивчення біблійних текстів на уроках літератури, української або зарубіжної, широко висвітлені у статтях вітчизняних дослідників. Зокрема, це питання розглядали С. Абрамович (Абрамович, 2002, 2015), М. Борецький (Борецький, 1996), Л. Куценко (Куценко, 1999), О. Ніколенко (Ніколенко, 1998), А. Пастухова (Пастухова, 2004), В. Сулима (Сулима, 1998), В. Шевчук (Шевчук, 1991) та ін. Більшість цих авторів звертається до аналізу текстів Біблії, веде пошук біблійних тем та образів в літературі українській чи зарубіжній або вдається

до переказу окремих сюжетів Святого Письма. Натомість не вистачає конкретних методичних порад вчителю щодо ведення уроків зарубіжної літератури з вивчення Біблії.

Мета статті – визначити можливу траєкторію вивчення Біблії на уроках всесвітньої літератури, розкрити методи та прийоми у викладанні Біблії на уроках зарубіжної літератури в школі.

Виклад основного матеріалу. Питання про те, як слід вивчати Біблію на уроках літератури досить важливе. Чи це «звід літературних форм та жанрів літератури часу від XII століття до нашої і до IV нашої ери», як вважає В. Шевчук (Шевчук, 1991:73), чи це «головна культова книга християнської релігії», як називає її Л. Куценко (Куценко, 1999:6), чи це пам'ятка літератури різних народів, культурологічна спадщина світу чи духовна скарбниця людства?

Відповідь на це питання дасть вчителю основний ключ до розробки системи уроків з вивчення цієї Книги. На жаль, в програмах на вивчення Біблії виділяється лише 3-4 уроки на весь шкільний курс. Тому перед вчителем стоїть складне завдання – правильно розподілити час і виокремити ті теми та сюжети, які є найважливіші на певному віковому етапі.

Зазначимо, що в деяких модельних програмах, на жаль, взагалі Біблія не представлена (Ніколенко, 2023). Не зрозуміло з чим пов'язано таке ігнорування авторами програм, адже уроки літератури для багатьох дітей, можливо, дають єдиний шанс дізнатися про існування цієї дивовижної Книги, що вчить тим духовним законам, яким слід дотримуватися кожній людині.

Вважаємо, вивчення Біблії є вкрай необхідним в курсі зарубіжної літератури, оскільки літератури різних країн наповнені біблійними образами, темами, мотивами. Як справедливо зазна-

чають вчені, Біблія є інтертекстом нашої культури (Абрамович, 2:37), тому не дивно, що вона є джерелом інтертекстуальності для художньої літератури. Можна навести ряд творів, що вивчаються за шкільною програмою, які мають інтертекстуальні та контекстуальні зв'язки з книгами Старого та Нового Заповіту. Зокрема, поема «Каїн» Дж.Байрона, роман «Життя і незвичайні та дивовижні пригоди Робінзона Крузо» Даниеля Дефо, роман «Полліанна» Елеанор Портер, казка «Снігова королева» Г.Х.Андерсена, «Різдвяна пісня в прозі» Чарльза Дікенса, драми Уільяма Шекспіра, новела «Дари волхвів» О. Генрі, «Собор Паризької Богоматері» Віктора Гюго, «Джейн Ейр» Шарлотти Бронте, філософсько-фантастична поема «Божественна комедія» Данте Аліґ'єрі, «Свята ніч» Сельми Лагерлеф та багато інших. Гадаємо, учні достеменно не зможуть осягнути, скажімо, образ байронівського Каїна, не знаючи нічого про Каїна зі Старого Заповіту. В багатьох художніх творах є звернення до текстів Святого Письма, як, наприклад, у «Сніговій королеві» Кай і Герда співають молитву із книги Псалмів Давида, а в кінці казки Герда перемагає чудовиськ, читаючи молитву «Отче наш...». Звісно, в радянські часи цензура прибирала всі ці місця і тодішній читач не мав змоги осягнути авторський задум у всій повноті. Але сьогодні така можливість є і починати треба з Біблії.

У зв'язку з цим, виникає питання про вік, коли варто вносити в програму вивчення Біблії в школі. У більшості сучасних програмах це 6 клас, тоді як, вважаємо, діти можуть сприймати біблійні сюжети ще раніше. Було б корисно виокремити години для вивчення Біблії і в 5 класі, адже це дасть гарне підґрунтя для подальшого опанування творів світової класики, яка, як вже ми довели вище, наповнена Євангельськими смислами, біблійними образами та мотивами. Наприклад, у «Пригодах Пінокіо» Карло Коллоді маленькі читачі зможуть побачити притчу Христа про блудного сина. Гадаємо, завдання вчителя допомагати учням проводити такі паралелі, навчаючи таким чином також і компаративному аналізу літератури.

Виокремимо також твори зарубіжної літератури, які поза біблійним контекстом взагалі втрачуть свою головну ідею (Сирота, 2024:125). Так, наприклад, цикл романів К.С.Льюїса побудований на алюзіях та ремінісценціях зі Святого Письма, і не знаючи біблійних сюжетів, учень не зможе правильно зрозуміти художній намір письменника.

Наведені нами приклади свідчать про те, що на уроках зарубіжної літератури Біблію варто розглядати не лише текстуально, але і в контексті світо-

вої літератури. В більшості сучасних хрестоматій з курсу зарубіжної літератури пропонуються сухі перекази біблійних текстів та огляд структури Біблії. На нашу думку, необхідно відмовитися від таких переказів, які можуть спотворювати оригінальні тексти та звернутися до текстуального аналізу уривків з книг Старого чи Нового Заповітів. Біблія – це духовна скарбниця людства. Вона містить ті духовні закони, про які потрібно розповідати дітям, адже це ті духовні і моральні закони, без яких не можливий нормальний розвиток суспільства. Тому стверджуємо, що необхідно поєднувати кілька методів вивчення Біблії, а не йти одностороннім шляхом.

Щодо прийомів роботи з Біблією, вони не повинні обмежуватися «словом вчителя», слід надавати перевагу методу евристичної бесіди та веденням дискусій за прочитаними біблійними уривками з обговоренням порушених у них моральних проблем, та порівняння окремих біблійних образів та мотивів у інших творах світової літератури та фольклору. Наприклад, можемо запропонувати учням проаналізувати історію про Каїна і Авеля, використовуючи біблейський текст, аналізуючи його у співставленні з давньоримським міфом про Ромула і Рему; показати дітям, що всі народи роздумували на тему братовбивства та порівняти ці уявлення з біблійними. Такий компаративний підхід дозволить формувати критичне мислення школярів.

Обов'язковими мають стати виконання творчих завдань, написання творів-роздумів на тему окремих біблійних тем чи сюжетів, наприклад на тему однієї з притч Христа, або на висловлювання з Нагорної проповіді. Також, важливо, як і при вивченні будь-якого твору літератури, застосовувати прийоми інтерактивних технологій (наприклад, підготувати буктрейлер або інформаційний постер на одну з книг Біблії, підготувати синквейн (сенкан) на різні біблійні теми, робота в акваріумі), ігрові технології (наприклад, урок-квест), проектні технології (створення спільного проекту у групах, наприклад, інсценізація учнями окремого епізоду Біблії, скажімо, однієї з біблійних притч), що значно підвищить інтерес учнів до вивчення Святого Письма та зробить навчальний процес для них привабливим.

Висновки. Таким чином, робота з Біблією на уроках літератури не повинна зводитися до сухого викладу фактів і коментарів окремих розділів чи рядків, не повинна також вона замінити елементи уроків Закону Божого. Завдання вчителя полягає не в тому, щоб учні знали напам'ять уривки з Біблії, і не в тому, щоб перетворити школярів на християн, а в тому, щоб діти зрозуміли, що

Біблія – одне з головних джерел духовного розвитку людства, джерело вічних образів та тем, основа європейської культури і літератури та розвитку думки сучасної людини. Тому при вивченні Біблії на уроках зарубіжної літератури рекомендуємо звертатися до елементів текстуального та компаративного аналізу, а також до інтерактивних,

ігрових, проектних технологій. Оскільки Біблія – це особлива книга, наповнена особливими смислами, а значить і з високим потенціалом до розвитку духовності людини, тому на уроках необхідно проводити дискусії та давати творчі завдання, які допоможуть учням осмислити важливі «вічні» питання про сенс буття людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович С. Д. Сакральні книги людства як об'єкт вузівського та шкільного вивчення. *Питання літературознавства*. 2002. Вип. 9. С. 226–228.
2. Абрамович С. Д. Статус Біблії як «Книги книг» (сакральний текст як інтертекст культури). *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Бібліотекознавство. Книгознавство*. 2015. Вип. 4. С. 29–40.
3. Антофійчук В. Біблія і українська література ХХ століття: історико-літературні аспекти. *Літературознавство: V конгрес Міжнародної асоціації україністів*. Чернівці, 2003. Кн. 2. С.191–195.
4. Бетко І. П. Рецепція Біблії в українській поезії: деякі історико- і теоретико-літературні аспекти дослідження. *Питання літературознавства*. 1995. Вип. 2. С. 31–41.
5. Борецький М.І. „Сія книга вічна...” (Матеріали до уроків, присвячених вивченню Біблії). *Відродження*. 1996. №4. С.31–37.
6. Кудченко Л. Час вчитися любити: Біблія на уроках літератури. Кіровоград: Степова Еллада, 1999. 56 с.
7. Ніколенко О. М., Ісаєва О. О., Клименко Ж. В., Мацевко-Бекерська Л. В., та ін. Модельна навчальна програма «Зарубіжна література. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (у редакції 2023 року) URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/27.11.2023/Zar.lit.5-6-kl.Nikolenko.ta.in.27.11.2023.pdf>
8. Ніколенко О.М. Основні ідеї і структура Біблії. *Зарубіжна література в навчальних закладах*. 1998. №5. С. 32–33.
9. Пастухова А. Викладання Біблії як концептуальної першоджерельної інстанції. *Українська мова і література*. 2004. №5. С.38–39.
10. Сирота Ю., Комлик Н. Християнський контекст казки К.С. Льюїса «Хроніки Нарнії: Остання битва». *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 76, том 3, 2024 С. 124–129.
11. Сулима В. Біблія і українська література: Навч. посібник. К.: Освіта, 1998. 400 с.
12. Шевчук В. Як би я викладав уроки Біблії в середній школі. *Слово і час*. 1991. № 1. С.72 – 79.

REFERENCES

1. Abramovych S. D. (2002) Sakralni knyhy liudstva yak ob'ekt vuzivskoho ta shkilnoho vyvchennia. [The Sacred Books of Humanity as an Object of University and School Study] *Pytannia literaturoznavstva*. Vyp. 9. 226–228. [in Ukrainian].
2. Abramovych S. D. (2015) Status Biblii yak «Knyhy knyh» (sakralnyi tekst yak intertekst kultury). [The Status of the Bible as a 'Book of Books' (sacred text as an intertext of culture)] *Naukovi pratsi Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Serii : Bibliotekoznavstvo. Knyhoznavstvo*. Vyp. 4. 29–40. [in Ukrainian].
3. Antofichuk V. (2003) Bibliia i ukrainska literatura KhKh stolittia: istoryko-literaturni aspekty. [The Bible and Ukrainian Literature of the Twentieth Century: Historical and Literary Aspects] *Literaturoznavstvo: V konhres Mizhnarodnoi asotsiatsii ukrainistiv*. Chernivtsi, Kn.2. 191–195. [in Ukrainian].
4. Betko I. P. (1995) Retseptsiia Biblii v ukrainskii poezii: deiaki istoryko- i teoretyko-literaturni aspekty doslidzhennia. [Reception of the Bible in Ukrainian poetry: some historical and theoretical and literary aspects of the study *Voprosy literatury*] *Pytannia literaturoznavstva*. Vyp. 2. S. 31–41. [in Ukrainian].
5. Boretskyi M.I. (1996) „Siia knyha vichnaia...” (Materialy do urokiv, prysviachenykh vyvchenniu Biblii). [‘This is the eternal book...’ (Materials for lessons on the study of the Bible)] *Vidrodzhennia*. №4. S. 31–37. [in Ukrainian].
6. Kutsenko L. (1999) Chas vchytysia liubyty: Bibliia na urokakh literatury. [Time to learn to love: The Bible at the literature lessons] Kirovohrad: Stepova Ellada. 56 s. [in Ukrainian].
7. Nikolenko O. M., Isaieva O. O., Klymenko Zh. V., Matsevko-Bekerska L. V., ta in. (2023) Modelna navchalna prohrama ‘Zarubizhna literatura. 5–9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity (u redaktsii 2023 roku) (avtory). [Model curriculum ‘Foreign Literature. Grades 5–9’ for general secondary education institutions (revised in 2023)] URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/27.11.2023/Zar.lit.5-6-kl.Nikolenko.ta.in.27.11.2023.pdf> [in Ukrainian].
8. Nikolenko O.M. (1998) Osnovni idei i struktura Biblii. [The main ideas and structure of the Bible] *Zarubizhna literatura v navchalnykh zakladakh*. №5.S.32–33. [in Ukrainian].
9. Pastukhova A. (2004) Vykladannia Biblii yak kontseptualnoi pershodzherelnoi instantsii. [Teaching the Bible as a conceptual primary source instance] *Ukrainska mova i literatura*. №5. S.38–39. [in Ukrainian].
10. Syrota Yu., Komlyk N. (2024) Khrystyianskyi kontekst kazky K.S. Liuisa «Khroniky Narnii: Ostannia bytva». [The christian context of the fairy tale by K.S. Lewis “The Chronicles of Narnia: The Last Battle”] *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Vyp. 76, tom 3. S. 124–129. [in Ukrainian].
11. Sulyma V. (1998) Bibliia i ukrainska literatura: Navch. posibnyk. [The Bible and Ukrainian Literature] K.: Osvita. 400 s. [in Ukrainian].
12. Shevchuk V. (1991) Yak by ya vykladav uroky Biblii v serednii shkoli. [How would I teach Bible lessons in secondary school] *Slovo i chas*. № 1. S.72–79. [in Ukrainian].

УДК 378.046-051:811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-4-21>**Галина ТАЛОВИРЯ,***orcid.org/0000-0003-2667-8382*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) halyna.talovyria@gmail.com**Анна АГЕЙЧЕВА,***orcid.org/0000-0003-2184-8820*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) ageicheva@ukr.net**Андрій АБАКУМОВ,***orcid.org/0009-0000-3279-1917*

аспірант кафедри загального мовознавства та іноземних мов

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»,
(Полтава, Україна) aaabakumov@ukr.net

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ І ПІДТРИМАННІ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

З початком нашої цифрової ери з'явилася низка можливостей вивчати англійську мову поза традиційними мовними класами завдяки все більш привабливим та доступним технологіям. Пандемія Covid-19 змусила багато навчальних спільнот перейти на онлайн-платформи та інструменти навчання, підвищивши обізнаність про такі ресурси. В останні роки наявність штучного інтелекту створила додаткові можливості для учнів досягати прогресу поза межами традиційних очних класів. Однак не всі мали позитивний досвід онлайн-навчання. Є підстави вважати, що мотивація деяких учнів постраждала під час періодів онлайн-навчання, принаймні у формальних навчальних закладах. Наприклад, у школах і університетах спостерігається зниження мотивації всіх учнів і студентів після включення онлайн-навчання, і багато викладачів повідомляють про нижчий рівень їхньої залученості, особливо тих, які походять з малозабезпечених сімей і навчаються на онлайн-платформах.

Соціальна взаємодія – це не єдиний фактор, що впливає на мотивацію та змінюватиметься, коли студент навчається поза традиційним очним навчанням. Наприклад, може змінитися доступ до навчальних ресурсів (наприклад, бібліотек, навчальних матеріалів, лінгафонних лабораторій), тоді як фізичне середовище може стати більш-менш сприятливим для навчання (наприклад, покращене планування уроку викладачем, фізична зустріч з однолітками, відчуття співробітництва та конкуренції, що гостріше переживаються п'ять років фізичного контакту). Однак ці фактори змінюватимуться по-різному залежно від контексту, іноді покращуючи мотивацію, іноді ні. Навпаки, характер соціальної взаємодії змінюється набагато більш передбачуваним чином. Вчителі та однокласники стануть менш фізично присутніми та, можливо, замінюються більш пасивною або віртуальною соціальною взаємодією з людьми, або у деяких випадках навіть штучним інтелектом. Тому вплив змін у соціальній взаємодії є логічною відправною точкою, з якої потрібно починати дискусію, намагаючись зрозуміти зміни у мотивації до навчання, а саме, до вивчення іноземної мови.

Ключові слова: роль вчителя, мотивація, викладання англійської мови як іноземної.

Halyna TALOVYRIA,

orcid.org/0000-0003-2667-8382

PhD, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages

National university "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"

(Poltava, Ukraine) halyna.talovyria@gmail.com

Ann AGEICHEVA,

orcid.org/0000-0003-2184-8820

PhD, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages

National university "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"

(Poltava, Ukraine) ageicheva@ukr.net

Andrii ABAKUMOV,

orcid.org/0009-0000-3279-1917

Postgraduate Student at the Department of General Linguistics and Foreign Languages,

National university "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"

(Poltava, Ukraine) aaabakumov@ukr.net

TEACHER'S ROLE IN FORMING AND SUSTAINING STUDENTS' MOTIVATION TO LEARNING ENGLISH

With the advent of our digital era, a number of opportunities to learn English outside of traditional language classrooms have emerged, thanks to increasingly attractive and accessible technologies. The Covid-19 pandemic has forced many learning communities to move to online platforms and learning tools, raising awareness of such resources. In recent years, the availability of artificial intelligence has created additional opportunities for students to make progress outside of traditional face-to-face classes. However, not everyone has had a positive experience with online learning. There is reason to believe that some students' motivation has suffered during periods of online learning, at least in formal educational settings. For example, schools and universities have seen a decrease in motivation among all students after the introduction of online learning, and many teachers report lower levels of engagement, especially for those from low-income families who are learning on online platforms.

Social interaction is not the only factor that influences motivation and will change when a student learns outside of traditional face-to-face learning. For example, access to learning resources (e.g., libraries, teaching materials, language labs) may change, while the physical environment may become more or less conducive to learning (e.g., improved lesson planning by a teacher, physical encounters with peers, feelings of cooperation and competition that are more acutely experienced during physical contact). However, these factors will change differently depending on the context, sometimes improving motivation, sometimes not. In contrast, the nature of social interaction changes in a much more predictable way. Teachers and classmates become less physically present and may be replaced by more passive or virtual social interactions with people, or in some cases even artificial intelligence. Therefore, the impact of changes in social interaction is a logical starting point from which to begin a discussion in trying to understand changes in motivation to learn, namely, to learn a foreign language.

Key words: teacher's role, motivation, teaching English as a foreign language.

Постановка проблеми. Взаємодія з іншими важлива для вивчення багатьох предметів. Але це, мабуть, особливо актуально для вивчення мов, оскільки мови створені для сприяння спілкуванню. Крім того, сьогодні існує велика кількість відносно захопливих способів взаємодії англійською мовою поза традиційним навчальним середовищем, починаючи від навчальних додатків, і закінчуючи онлайн-спільнотами. Тим не менш, не слід забувати про вплив соціального клімату заняття та розглянути, як, враховуючи можливості подальшої взаємодії учнів поза заняттям, можна найкраще використати

фізичну присутність учителя і учнів разом на уроці для створення і підтримання мотивації до навчання.

Аналіз досліджень. Говорячи про мотивацію, потрібно почати з елементів теорії самовизначення Р. Десі та Е. Райана (Десі та Райан, 2017), у якій стверджується, що прагнення до задоволення потреб у компетентності, спорідненості та автономії є ключовими факторами внутрішньої мотивації. Спорідненість (потреба відчувати зв'язок та приналежність) буде особливо актуальною в обговоренні соціальної взаємодії на занятті з англійської мови. Звичайно, є й інші потреби, які задо-

вольняються через соціальну взаємодію на уроці. В. Глассер згадує, наприклад, розваги, а Д. Маклелланд виділяє набуті соціальні потреби, які можуть бути різними і різного ступеню інтенсивності, як-от бажання змагатися. Потреба у новизні та різноманітності також впливатиме на залученість у соціальному контексті заняття з англійської мови. Однак, на думку багатьох дослідників, рамки теорії самовизначення достатні для розуміння основних змін у мотивації під час спільної діяльності (Гнембс і Хафштінгл, 2016), і тому ми будемо орієнтуватися на них у цій статті.

Мета статті. Проаналізувати роль учителя у формуванні, підтриманні та розвитку мотивації до вивчення англійської мови на офлайн занятті, спираючись на теорію мотивації згадану вище.

Виклад основного матеріалу. Не всі студенти успішно працюють в онлайн-просторі, особливо коли їх змушують ним користуватися. Студентам без сильної внутрішньої мотивації може бути важко використати можливості неформального навчання (Цай та ін., 2011), так само, як і студентам з поганим інтернет зв'язком або відсутністю тихого, особистого простору для безперебійного самостійного навчання (Самара та ін., 2023). Наприклад, навчальні онлайн курси пропонують достатньо структурований навчальний матеріал із чіткими цілями, до яких потрібно прагнути, що, з одного боку, може підвищити відчуття компетентності в учнів, однак, з іншого боку, велика кількість можливостей для вивчення іноземної мови поза школою їх відволікає або дезорієнтує. Наявність однолітків на тому самому навчальному етапі, з якими учні можуть порівнювати свої результати, просити про допомогу, ділитися досвідом складання тестів тощо, також є важливою для збереження самооцінки та компетентності і одночасно слугує підвищенням мотивації до вивчення іноземної мови. Тим не менш, слід визнати, що синхронні онлайн-курси можуть пропонувати більш структурований підхід до навчання та взаємодопомоги від однокласників, ніж асинхронні, але спілкування через повідомлення або форуми не так мотивує, як безпосередня особиста підтримка.

Це підводить нас до загального висновку, що спілкування простіше і, отже, більш мотивуюче у контексті особистої взаємодії (Іштіак та ін., 2024). У дослідженні ставлення учнів до очних та онлайн-занять учні зазначили, що мотивація в онлайн-контексті залежить від якості інтернет-з'єднання, яке перешкоджає або перериває розмову, а також до нездатності або небажання деяких використовувати камери та мову тіла. В учнів

також знижується мотивація через непорозуміння, необхідність частого повторення, труднощі з оцінкою відповідей чи реакцій, неефективну комунікацію через людей, які відволікаються або залишають обговорення.

Навчання поза класом також може бути менш мотивуючим у довгостроковій перспективі, ніж навчання на очних заняттях. У широкому розумінні онлайн-навчання часто зосереджене на досягненнях, що вимірюються за зовнішніми стандартами, такими як точність виконання завдань. Прагнення до таких цілей часто називається мотивацією досягнення цілей продуктивності. Однак, оскільки штучний інтелект та інструменти перекладу стають дедалі досконалішими у покращенні продуктивності учнів у навчанні, цінність таких зовнішніх показників може знижуватися.

Для порівняння, мотивація досягнення майстерності, яка включає покращення відчуття загального прогресу, компетентності у виконанні таких завдань, як ведення переговорів, робота над мовними навичками та вільне володіння мовою, є більш тривалим джерелом мотивації, а переваги навчання також є довгостроковими. Також набагато важче розвинути таку мотивацію онлайн через проблеми з комунікацією, згадані вище, але таких довгострокових цілей легше досягти у офлайн навчанні.

Також було б неправильно розглядати офлайн заняття як заміну взаємодії з цифровими ресурсами чи онлайн-спільнотами. Членство у міжнародній спільноті практиків якоїсь галузі особистих позаурочних інтересів зазвичай передбачає володіння іноземною мовою на середньому рівні або вище (Тріндер, 2016) і тому офлайн заняття можна розглядати як необхідний крок, за допомогою якого учнів можна заохочувати до підготовки та накопичення ресурсів, необхідних для вступу до подібних спільнот. Крім того, хоча технічно це не спільноти практиків, очні мовні заняття можуть швидко стати унікальними спільнотами людей, що поєднані опануванням мови, зміцнюючи мотивацію. Мовна спільнота за своєю природою є спільно сконструйованою, інтерактивною, спільною системою, і взаємодія між учнями та вчителем може швидко створити відчуття цієї спільноти. Такі стосунки не лише задовольняють соціальні потреби учнів, пропонуючи відчуття спорідненості, прийняття та приналежності, але й є критичним фактором прогресу у загальному академічному досвіді учня. Спільні правила, розпорядок дня та мова на занятті також підвищують готовність до спілкування поза ним. Класні спільноти можуть навіть дозволити учню про-

явити певну ідентичність, оскільки користувачі англійської мови проявляють себе у спілкуванні. Це пояснюється тим, що багато учнів у класах мають спільну рідну мову, що дає можливості для формування багатомовної ідентичності, оскільки студенти практикують перекодування понять та досліджують свою двомовність.

Вчитель може відігравати корисну роль модератора у цих спільнотах, знімаючи напруженість, та розуміючи мотиваційний вплив учнів один на одного, допомагаючи відновлювати та підтримувати стосунки. Якість стосунків, що формуються, є важливою, оскільки дослідження також показують, що позитивні стосунки, що формуються на занятті, є досить тердим показником академічного успіху чи невдачі. Вони також відіграють важливу роль у розвитку толерантності до різних груп, коли клас складається з людей з різним походженням або різним життєвим досвідом. Це може сприяти розвитку інтегративної мотивації. Крім того, наявність вчителів, які готові підтримувати учнів протягом тривалих періодів часу, як у злетах, так і у падіннях, є, можливо, важливою для підтримки мотивації.

Крім того, хоча поведінка вчителів є поширеною причиною демотивації, дослідження показують, що найчастіше присутність вчителя підвищує мотивацію, особливо там, де вчителі сприймаються як дружні та доступні (Торнер і Кікучі, 2019), і що вчителі також можуть відігравати певну роль у відновленні мотивації учнів, які її втратили. Фактично, зміна типу педагогічного спілкування є найвпливовішим фактором підвищення мотивації учнів. Значна частина цього впливу буде зумовлена ставленням вчителя, оскільки, згідно з теорією емоційного зараження, ентузіазм та відданість вчителя своєму предмету поширюватимуться на його учнів (Бьоргес і Рідел, 2018). Однак, це навряд чи станеться, якщо стосунки між учителем та учнями погані (Генрі і Торсен, 2018). І навпаки, коли учень усвідомлює позитивне ставлення до себе, він прагнучим підтримувати його, працюючи над досягненням поставлених початкових цілей.

Хоча це позитивне ставлення до учня і його навчання може бути і поза школою, для формування позитивних стосунків і для досягнення спільних цілей вчитель повинен бути фізично присутнім. Простіше кажучи, відвідування занять і фізична присутність збільшують можливості для побудови навчально мотивуючих стосунків. Вважається, що цей процес включає регулярні прояви відкритості та чуйності, головним чином через невербальні жести, такі як розслаблені пози,

вирази задоволення та зоровий контакт, які можна ефективніше передавати особисто.

Не тільки присутність людини важлива для розвитку стосунків, але й вважається, що фізична присутність іншої людини набагато ефективніше активує спільне досягнення цілей, ніж просто думки про іншу людину. Іншими словами, ми з більшою ймовірністю працюватимемо над досягненням тих самих цілей з людьми, з якими фізично проводимо час. Це може бути тому, що погляд іншого вимагає демонстрації відданості спільним цілям. Або це може бути тому, що відстань у просторі та часі, як правило, створює більше відчуття соціальної чи психологічної дистанції, а отже, менший зв'язок.

Зрозуміло, що особиста взаємодія й надалі буде значною для мотивації вивчення іноземної мови. Хоча онлайн-навчання може пропонувати певні переваги, воно повністю залежить від таких факторів, як зв'язок та цифрова компетентність усіх учнів на занятті. Однак фізична присутність навчальної спільноти сильно підтримує комунікацію, оскільки невербальні сигнали чіткіші, і одноліткам набагато легше підтримувати одне одного в індивідуальному порядку. Вчитель також отримує сильнішу роль соціального модератора у контексті особистого спілкування, і йому легше розуміти аудиторію та, як наслідок, керувати стосунками та взаємодією на занятті. Можливо, саме ця ідея вчителя як позитивної фігури, яка підтримує своїх учнів під час злетів і у вивченні мови, є ключовим висновком. Зрештою, натхнення, отримане від учителя – це набагато поширеніший, незабутній та життєво важливий досвід, ніж натхнення від додатку чи онлайн-платформи.

Можливо, найбільшою мотиваційною перевагою соціальної взаємодії на занятті є можливість побудови підтримуючих, постійних стосунків між вчителем і учнем. Це забезпечить довгострокове товариство та керівництво на шляху навчання, які неможливо замінити в умовах онлайн навчання. Це не лише дозволить учням отримати тривале відчуття зв'язку через навчання, але й розвинути компетентність, оскільки вона мало що означає для людини, якщо її не визнають інші. Це також дозволить учням ставити цілі, які підсилюють їхнє очікування прогресу. Однак створення таких стосунків між вчителем і учнем вимагатиме від нас переосмислення навчального процесу кількома способами.

По-перше, розвиток тісних стосунків вимагатиме від учителів прийняття на себе ролі на занятті, більше схожої на роль наставника, ніж на більш традиційного, дистанційованого вчителя - зберігача знань.

Роль наставника не применшує ролі учителя як фахівця у сфері освіти, оскільки його досвід у розумінні того, як навчаються учні, може підвищити мотиваційну цінність взаємодії на занятті. Наприклад, вчитель може використовувати свій досвід, щоб витрачати час на обговорення навчання учнів, допомагаючи їм розпізнавати сильні сторони та ставити досяжні цілі. Це також вимагає певної організації заняття, пропонуючи коментарі, які одночасно скеровували навчання учнів у потрібне русло і залишали їм простір для творчості. Крім того, орієнтовані на учня завдання повинні бути розроблені таким чином, щоб учні могли постійно практикувати мовленнєві навички та отримувати зворотний зв'язок від учителя й однокласників. Також важливо подолати закритість учнів, коли справа доходить до спілкування з учителем, особливо у тих наачальних культурах, де для учнів не типово ініціювати взаємодію з учителем. До того ж, необхідно створювати ненапружене, інтерактивне середовище, де учні почуватимуться комфортно, ініціюючи взаємодію, а також пропонувати, наприклад, моменти для зустрічей або консультацій для розвитку впевненості (а отже, і мотивації).

Важливо, щоб учні склали позитивний образ себе як учнів на занятті. Зрозуміло, що коли вони стикаються з глузуванням або відторгненням з боку класу, це матиме потужний вплив на цей образ, яким вони повинні бути. Крім того, відчуття безпеки є основною людською потребою та сприяє мотивації до навчання. Більше того, якщо навчальна спільнота не підтримує своїх членів, вона буде дисфункціональною, тому вчителі повинні прагнути створити середовище, де помилки не караються і не висміюються, де різні думки толеруються та або обговорюються, і де запитання вітаються.

Спільні проекти та командні заходи є важливим інструментом у набутті вчителем підтримки, покращуючи взаємозв'язок та взаємну довіру. Окрім позитивної соціальної взаємодії, такі заходи використовують ширший спектр сенсорних модальностей, недоступних онлайн (дотик, нюх тощо). За умови, що вони містять досяжний рівень складності (ні надто легкий, ні надто складний), діяльність не лише забезпечить змістовну взаємодію, але й заохочуватиме цілеспрямовану поведінку та групове відчуття мотивації до досягнення результатів.

Також важливо визнати потенційні сильні сторони класного середовища, коли йдеться про побудову стосунків через обмін позитивними емоціями. Той вид задоволення, який можна

отримати, наприклад, через пасивну соціальну взаємодію з відео та музикою онлайн, не може побудувати зв'язок так, як це може зробити особистий обмін досвідом, навіть якщо людина потім публікує у соцмережах свої почуття з цього приводу. Замість того, щоб думати про медіа-ресурси як про джерело інформації, потрібно спробувати створити на занятті можливості для вираження та обміну емоційними реакціями. Наприклад, використати додатки, щоб дозволити учням реагувати на музику та зображення під час проходження вікторин, або навіть можна попросити учнів створювати власні вікторини. Учням важко висловлювати думку щодо ресурсів, обраних вчителем, а не однолітками, але надання учням, або, можливо, штучному інтелекту, ролі у створенні або виборі контенту відкриє простір для більш вільного обміну емоціями. Один із способів поєднання мотиваційних переваг соціальної взаємодії поза класом з перевагами очного навчання – це впровадження змішаного навчання, яке поєднує онлайн-навчання з аудиторними заняттями.

Наприклад, було доведено, що включення відеоконференцій з носіями мови у заняття підвищує впевненість учнів у їхній здатності бути зрозумілими та конструювати зміст без використання додаткових інструментів, допомагаючи задовольнити потреби у компетентності та автономії. Також існує велика підтримка мотиваційної цінності оберненого навчання, доступу до навчальних матеріалів до заняття. Це звільняє час для взаємодії у класі та є ефективним, особливо якщо його поєднувати зі спільним навчанням, пошуковим та проблемним навчанням.

Інший підхід, який намагається поєднати найкраще з онлайн та офлайн навчання, полягає у передбаченні переваг приєднання до спільноти за інтересами під час навчання (Мьорфі та Фелаут, 2012). Це передбачає введення у навчання пояснення учнями на занятті змісту позакласних інтересів іноземними мовами. Наприклад, учні можуть регулярно ділитися нещодавніми досягненнями у володінні іноземними мовами, щоб надихнути інших, наприклад, прочитаною літературою, фільмом, який вони зрозуміли та рекомендують. Або вони можуть регулярно ділитися фотографіями, які вони зробили, та обговорювати їх, чи обговорювати спільноти за інтересами, до яких вони сподіваються приєднатися, дозволяючи мотивації поширюватися на інших через поширення та розвиток власної компетентності в англійській мові. Вчителі можуть дозволити учням перемикатися між рідною та іноземною мовами, дозволяючи більш демократичні та неформальні стилі мовлення. Надання місця на

стіні у класі для розміщення нонатків та коментування ідей один одного (наприклад, за допомогою стікерів) також може надати учням відчуття створення власної спільноти за інтересами, що спілкується іноземною мовою.

Коротко кажучи, очне навчання може бути активнішим та динамічнішим, ніж онлайн-взаємодія, а отже, більш мотивуючим. Частково це пов'язано із соціальним збудженням та спільним досягненням цілей, але також і з тим, що очне спілкування вважається більш спонтанним. Це також тому, що онлайн-навчання не може так само реагувати на постійно мінливі потреби учнів, як це може зробити вчитель очно. Вчителі мають можливість в умовах очного навчання проактивно стимулювати учнів. Щоб підвищити цінність очного навчання, воно повинно зосереджуватися на тому, чого не дає онлайн-навчання. Наприклад, взаємодію на занятті можна свідомо підтримувати за допомогою жестів та, можливо, реквізиту, які учні можуть обговорювати та вибирати. Такі методи, як жести, що зараз використовуються у деяких початкових школах, щоб показати «Я слухаю», «Я згоден» або «Мені є що додати», додають енергії, невербального способу взаємодії з однолітками та вчителем, а також засобу, за допомогою якого вчитель може оцінити розуміння та залученість.

З подібних причин вчителі також можуть забезпечити стимуляцію всіх органів чуття учнів. Взаємодія на мовному занятті включає різні органи чуття та інтегрує сенсорні модальності у процес навчання. Соціальне навчання також активує різні аспекти лімбічної системи та центрів прийняття рішень мозку, оскільки, наприклад, учням потрібно буде враховувати стиль та мову, якою має бути виражена думка. Це може відбуватися і в онлайн-навчанні, але меншою мірою. Всі органи чуття також працюють разом для форму-

вання пам'яті. Помітивши, що вони здатні краще запам'ятовувати на занятті, учні цінуватимуть досвід віч-на-віч, і їхня мотивація зросте або збережеться.

Цінність взаємодії можна підвищити, приділяючи більше часу тим аспектам вивчення мови, які неможливо легко покращити за допомогою онлайн-інструментів, зокрема, розмовний швидкості, точності та розумінню. Якщо викладання зосереджується на підтримці та оволодінні змістовним спілкуванням і робить прогрес більш очевидним через рефлексію та діалог зворотного зв'язку, це буде цінуватися учнями вище, а мотивація може бути стійкою. Мотивацію також можна збільшити, адаптуючи матеріал, що викладається до навчального контексту, наприклад, докладаючи більше зусиль для перекладу ідей рідною мовою під час взаємодії, що зробить заняття більш релевантними до реалій учнів, якщо їхній рівень англійської не надто високий. Зрештою, вчитель може вибрати види діяльності та їхню складність, що відповідають етапу розвитку учнів, чого може бути неможливо досягти під час самостійного навчання учнів на онлайн-платформах та у додатках.

Висновки. Навчальні групи, що працюють віч-на-віч, можуть багато чого запропонувати з точки зору розвитку та підтримання навчальної мотивації, і багато хто скаже, що розвиток рівня володіння іноземною мовою значною мірою залежить від особистого спілкування на занятті. Важливо зазначити, що очне навчання може бути мотиваційним ресурсом, і враховуючи, що можливості для особистої взаємодії не завжди доступні поза межами класу, це підвищує цінність спільноти, керованої вчителем. Потребує подальшого дослідження співвідношення долей онлайн і офлайн навчання англійській мові на занятті і поза ним для підтримання сталої мотивації до опанування нею.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Burgess, L. G., Riddell, P. M., Fancourt, A., & Murayama, K. The influence of social contagion within education: A motivational perspective. *Mind, Brain, and Education*. 2018. Volume 12(4), p. 164–174.
2. Gnams, T., & Hanfstingl, B. The decline of academic motivation during adolescence: An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*. 2016. Volume 36(9), p. 1691–1705.
3. Henry, A., & Thorsen, C. Teacher-Student relationships and L2 motivation. *The Modern Language Journal*, 2018. Volume 102(1), p. 218–241.
4. Ishtiaq, M., Hussain, S., Khan, M. A., & Aysha, S. Face-to-face vs online learning differences and challenges. *FWU Journal of Social Sciences*. 2024. Volume 18, p. 16-30.
5. Murphey, T., & Falout, J. Individual differences in the classroom. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. 2012. P. 345.
6. Ryan, R. M., & Deci, E. L. *Self-determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. 2017. 215 p.
7. Samara, M., Algdah, A., Nassar, Y., Zahra, S. A., Halim, M., & Barsom, R. M. M. How did online learning impact the academic performance of graduate students amid the Covid-19 pandemic?: A case study of the United Arab Emirates. *Journal of Technology and Science Education*. 2023. Volume 13(3), p. 869–885. www.jotse.org/index.php/jotse/article/view/2057

8. Thorner, N., & Kikuchi, K. The process of demotivation in language learning: An integrative account. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, S. Ryan (Eds.). *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Palgrave Macmillan. 2019. p.367–388.
9. Trinder, R. Blending technology and face-to-face: Advanced students' choices. *ReCALL*, 2016. Volume 28(1), p. 83–102.
10. Tsai, C.-C., Chuang, S.-C., Liang, J.-C., & Tsai, M.-J. Self-efficacy in internet-based learning environments: A literature review. *Educational Technology & Society*. 2011. Volume 14(4), p. 222–240.

REFERENCES

1. Burgess, L. G., Riddell, P. M., Fancourt, A., & Murayama, K. (2018) The influence of social contagion within education: A motivational perspective. *Mind, Brain, and Education*. Volume 12(4), p. 164–174.
2. Gnambs, T., & Hanfstingl, B. (2016) The decline of academic motivation during adolescence: An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*. Volume 36(9), p. 1691–1705
3. Henry, A., & Thorsen, C. (2018) Teacher-Student relationships and L2 motivation. *The Modern Language Journal*, Volume 102(1) p. 218–241.
4. Ishtiaq, M., Hussain, S., Khan, M. A., & Aysha, S. (2024) Face-to-face vs online learning differences and challenges. *FWU Journal of Social Sciences*. Volume 18, p. 16–30.
5. Murphey, T., & Falout, J. (2012) Individual differences in the classroom. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. P. 345
6. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017) *Self-determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guildford Press. 215 p.
7. Samara, M., Algdah, A., Nassar, Y., Zahra, S. A., Halim, M., & Barsom, R.M.M. (2023) How did online learning impact the academic performance of graduate students amid the Covid-19 pandemic?: A case study of the United Arab Emirates. *Journal of Technology and Science Education*. Volume 13(3), p. 869–885. www.jotse.org/index.php/jotse/article/view/2057
8. Thorner, N., & Kikuchi, K. (2019) The process of demotivation in language learning: An integrative account. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, S. Ryan (Eds.). *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Palgrave Macmillan. p.367–388.
9. Trinder, R. (2016) Blending technology and face-to-face: Advanced students' choices. *ReCALL*, Volume 28(1), p. 83–102.
10. Tsai, C.-C., Chuang, S.-C., Liang, J.-C., & Tsai, M.-J. (2011) Self-efficacy in internet-based learning environments: A literature review. *Educational Technology & Society*. Volume 14(4), p. 222–240.

Галина ТАЛОВИРЯ,

orcid.org/0000-0003-2667-8382

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) halyna.talovyria@gmail.com

Ксеня ГАВРИЛЬЄВА,

orcid.org/0000-0002-3055-3496

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри загального мовознавства та іноземних мов

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) kseniahavrylieva@gmail.com

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО РОБОТИ ЗА ФАХОМ ЗА ДОПОМОГОЮ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООРГАНІЗАЦІЇ, КРЕАТИВНОСТІ ТА КОМУНІКАЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розглянуті основні перехідні навички потрібні для адаптації студентів до навчання у закладі вищої освіти, які потім допоможуть їм стати повноцінними конкурентоспроможними працівниками на ринку праці. Перехідними навичками є такі: комунікація та співпраця, креативність та критичне мислення, міжкультурна компетентність та громадянство, емоційна саморегуляція та стабільність, а також цифрова грамотність.

Вища освіта вимагає від студентів переосмислення та коригування своїх способів навчання. Вони повинні працювати зі складнішим контентом, керувати своїм часом та ставати більш автономними. Викладачі схильні очікувати, що студенти стануть більш самостійними та візьмуть більше відповідальності за своє навчання, часто пропонуючи підтримку, а не керівництво, особливо в контексті виконання проєктів або експериментальних підходів до навчання. Цей перехід від навчання під керівництвом викладача до розвитку самостійності вимагає від студентів критичного осмислення процесів навчання, які вони переживають, та адаптації цих процесів для того, щоб вони брали на себе відповідальність за своє навчання.

Англійська як міжнародна мова вищої освіти сприяє самостійному навчанню та допомагає студентам опанувати обрану професію, що може бути застосовано поза межами класної кімнати. Це робить клас викладання англійської мови як другої мови у ЗВО ідеальним місцем для навчання та оцінювання перехідних навичок. Зокрема, комунікативне викладання мов (КВМ), яке є домінуючою методикою у викладанні англійської мови як другої у вищій освіті – сприяє інтегрованому навчанню перехідним навичкам, оскільки цілі, яких вони прагнуть досягти, перетинаються. Тому розвиток перехідних навичок у викладанні англійської мови як другої у вищій освіті не вимагає від викладачів повної зміни навчальної програми. Часто їм просто потрібно усвідомити, як вони можуть адаптувати існуючі матеріали та підходи для розвитку перехідних навичок так, щоб вони відповідали потребам учнів. Це надає викладачам великий ступінь свободи щодо того, наскільки вони включатимуть перехідні навички у свої курси.

Ключові слова: *комунікація, креативність, критичне мислення, міжкультурна компетентність, самолідерство, цифрова грамотність.*

Halyna TALOVYRIA,

orcid.org/0000-0003-2667-8382

PhD, Associate Professor;

*Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) halyna.talovyria@gmail.com*

Ksenia HAVRYLIEVA,

orcid.org/0000-0002-3055-3496

PhD,

*Senior Lecturer at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) kseniahavrylieva@gmail.com*

PREPARING FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS FOR WORK IN THEIR SPECIALTY BY DEVELOPING SELF-ORGANIZATION, CREATIVITY, AND COMMUNICATION SKILLS IN ENGLISH CLASSES

The article discusses the key transitional skills needed to adapt students to higher education and then help them become fully-fledged, competitive workers in the labor market. The transitional skills are: communication and collaboration, creativity and critical thinking, intercultural competence and citizenship, emotional self-regulation and stability, and digital literacy.

Higher education requires students to rethink and adjust their learning styles. They must work with more complex content, manage their own time, and become more autonomous. Teachers tend to expect their students to become more independent and take more responsibility for their learning, often offering support rather than guidance, especially in the context of project-based or experiential learning approaches. This shift from teacher-led learning to developing independent learning requires students to critically reflect on the learning processes they experience and to adapt these processes so that they take responsibility for their own learning.

English as the international language of higher education fosters self-directed learning and helps students master their chosen profession, which can be applied beyond the classroom. This makes the ESL classroom in higher education an ideal setting for teaching and assessing transitional skills. In particular, communicative language teaching (CLT), which is the dominant methodology in teaching ESL in higher education, facilitates integrated teaching of transitional skills because the goals they seek to achieve overlap. Therefore, developing transitional skills in teaching ESL in higher education does not require teachers to completely change the curriculum. Often they simply need to understand how they can adapt existing materials and approaches to developing transitional skills to meet the needs of their students. This gives teachers a great deal of freedom in how much they incorporate transitional skills into their courses.

Key words: *communication, creativity, critical thinking, intercultural competence, self-leadership, digital literacy.*

Постановка проблеми. Студенти закладів вищої освіти (ЗВО) стикаються з постійними змінами, адаптуючись від переходу від середньої освіти до вищої, а потім від вищої освіти до ринку праці. Раніше достатньо було викладати студентам закладів вищої освіти лише академічні знання, але сучасний світ освіти змінився. Через пришвидшення темпів сучасного життя вища освіта повинна не лише надавати студентам знання, а й допомагати їм готуватися до професійного життя після закінчення університету, надаючи навички, необхідні для подальшого кар'єрного успіху. Вища освіта – це перехідний період: спочатку зі школи до університету, а потім від освіти до світу праці. Тому це ідеальний час для розвитку та вдосконалення перехідних навичок, які дозволяють молодим людям не лише орієнтуватися у змінах у своєму житті, але й бути готовими активно змінювати світ навколо себе.

Перехідні навички базуються на глобальних навичках, контекстуалізованих для вищої освіти, і є такими: комунікація та співпраця, креативність та критичне мислення, міжкультурна компетентність та громадянство, емоційна саморегуляція та стабільність, а також цифрова грамотність. У цій статті обговорюється, як перехідні навички можна успішно інтегрувати у викладання англійської мови у вищій освіті.

Аналіз досліджень. Вже існує низка моделей перехідних навичок, які наголошують на навичках, необхідних для процвітання у сучасному взаємопов'язаному, глобалізованому та динамічному світі. Деякі з цих моделей зосереджені на світі бізнесу та навичках, необхідних працівникам для підготовки до нових способів роботи та нових професій (Донді та ін., 2021). Інші є більш загальними, як-от програма ЮНЕСКО «Навички для

майбутнього» (Маурі, 2023), яка зосереджена на соціальних, екологічних та цифрових переходах, які ми переживаємо як частина глобального суспільства. Існують також схеми навичок для вищої освіти, спрямовані на підвищення успішності студентів. Вони визначають основні сфери, на яких викладачі повинні зосередитися для забезпечення успішного навчання. Хоча кожна існуюча схема має різний фокус, вони мають деякі спільні теми. Поєднання цих аспектів стане основою для схеми перехідних навичок, спеціально розробленої для викладання англійської мови у вищій освіті.

Мета статті. На основі схем, що існують, виділити і описати п'ять ключових навичок, які охоплюють співпрацю, комунікацію та посередництво, креативність та критичне мислення, культурний інтелект, самостійне лідерство та цифрову грамотність.

Виклад основного матеріалу. Коли студенти вступають у сектор вищої освіти, їхнє усвідомлення себе часто змінюється. Вони стикаються з новим академічним середовищем, контактують з людьми з різним досвідом та беруть на себе нові ролі та обов'язки. Хоча вони не є чистим аркушем з точки зору навичок навчання та стратегій поведінки, вони часто виявляють, що їхні установлені способи роботи потребують оновлення, щоб знайти креативні рішення тих ситуацій, які вони переживають.

Перехідні навички можна вдосконалювати та розвивати у багатьох різних предметах вищої освіти. Загальновизнано, що викладання англійської мови як другої мови – з її зосередженням на комунікації, культурі та співпраці – особливо сумісне з розвитком перехідних навичок на всіх рівнях освіти. Тому вони потребують більш детального опису, який ми наводимо далі.

Перехідна навичка 1 – це комунікація, співпраця та посередництво. Комунікація на сучасному робочому місці є складною та різноманітною. Вона характеризується співпрацею, що проходить крізь мовні та культурні бар'єри, з використанням різноманітних засобів, як особистого, так і цифрового спілкування. Крім того, у нашому багатомовному світі англійська мова часто є засобом комунікації за замовчуванням, який носії використовують для посередництва між різними мовами (Рада Європи, 2018). Це необхідно враховувати на заняттях з англійської мови у вищих навчальних закладах.

Здатність належним чином спілкуватися в різних соціальних ситуаціях, звичайно, є однією з головних цілей KBM на всіх рівнях володіння мовою. Тому одним із пріоритетів викладачів

англійської мови у вищій освіті має бути підвищення обізнаності студентів про те, як вони спілкуються англійською мовою, звертаючи увагу як на їхні сильні та слабкі сторони володіння нею під час надання їм зворотного зв'язку. Це можна зробити різними способами. Наприклад, під час аналізу стилістики порівняльний аналіз із рідною мовою можна використовувати як відправну точку, оскільки різні мови мають різні способи вираження рівнів формальності. Групова та командна робота надають студентам можливості для практичного навчання, (Колб, 1984) використовуючи свої навички презентації та ведення дебатів. У багатомовних командах медіація також грає ключову роль, і викладачі можуть спиратися на це, створюючи можливості для викладання та навчання одночасно. Комунікація на такому високому рівні також потребує знання нюансів володіння мовою. Це включає не лише розуміння, але й здатність застосовувати такі аспекти доречності, як рівень формальності та конкретизації, як у письмовій, так і в усній формах. Також слід удосконалити обізнаність студентів про різні мовні функції, необхідні для ефективного спілкування у різних комунікативних ситуаціях, тому що якість комунікації визначає якість співпраці. Співпраця включає у себе здатність чітко та лаконічно викладати ідеї, ефективно використовувати навички переконання та успішно обговорювати різні точки зору з іншими. Неминуче виникатимуть проблеми, які необхідно вирішувати, тому у таких делікатних ситуаціях для досягнення задовільного результату для всіх залучених сторін необхідні лінгвістичні стратегії щодо дипломатичності, такі як хеджування. Нарешті, медіація передбачає допомогу студентам в ефективному спілкуванні один з одним, коли вони розмовляють різними мовами або коли мають справу з незнайомими ситуаціями. Це вимагає розуміння культурних факторів та контексту, окрім використання лінгвістичних навичок. Коли ми здійснюємо медіацію, нам доводиться адаптуватися до мовних здібностей нашого співрозмовника, а також до його рівня розуміння. Це можна зробити на заняттях з англійської мови у вищій школі, вимагаючи від студентів прочитати газетний репортаж про поточну подію рідною мовою, а потім передати зміст, пояснивши, як про цю подію повідомляють у різних країнах. У цій діяльності недостатньо просто перекласти ключові моменти тексту, тому що також необхідно враховувати культурний фон та контекст.

Перехідна навичка 2 – це креативність та критичне мислення. В освіті креативність (Джонс і Річардс, 2016) часто асоціюється з початковою та

дошкільною освітою, де такі види діяльності, як малювання та спів, є розповсюдженими видами навчання. Хоча ці форми творчості відіграють меншу роль на вищих рівнях освіти, це не означає, що творчість не має місця. Творчість просто набуває іншої форми, проявляючись як інтелектуальна допитливість, де студентів заохочують цікавитися новими знаннями та розширювати свої можливості, щоб відповідати швидким змінам у сучасному світі.

Навички критичного мислення (Хардлі і Бун, 2023) є зараз більш важливими, ніж будь-коли, у сучасному світі. Взаємодія зі ЗМІ є очевидним прикладом сфери, де потрібне критичне мислення, враховуючи постійно зростаючу кількість фейкових новин. Ця потреба нещодавно загострилася останніми досягненнями у галузі генеративного штучного інтелекту (ШІ), які ще більше ускладнюють розмежування фактів та вигадки. Окрім критичного оцінювання подій, нам також потрібно створювати креативні рішення для нових труднощів, які вони несуть. Тому критичне мислення та креативність не слід розглядати як протилежності. Критичне мислення дозволяє нам оцінювати ситуацію, робити судження та висновки; креативність дозволяє нам знаходити різноманітні нові рішення та стратегії для подолання таких викликів. Таким чином, вони доповнюють одне одного у формі гнучкого мислення, яке допомагає орієнтуватися у неоднозначності сучасного світу та впоратися з невизначеністю у певних ситуаціях.

Креативне та критичне мислення важливі на всіх рівнях освіти. У вищій освіті вони повинні навчитися застосовувати навички творчого та критичного осмислення нової інформації у своїй галузі навчання. Чим більшими вони володіють знаннями, тим більше вони розвиваються як креативні та критичні мислителі. У викладанні англійської мови у вищій освіті творче мислення слід розвивати, заохочуючи студентів ставити критичні запитання та досліджувати різні шляхи мислення, а не просто надаючи їм відповіді. Один зі способів, яким викладачі можуть сприяти творчому мисленню своїх студентів, - це встановити параметри завдання, а потім надати студентам свободу виконувати його, реалізуючи його по-своєму. Наприклад, студентам може бути доручено провести обговорення книги або підготовка презентації протягом заданого часу, але деталі щодо підходу, який вони хочуть застосувати, та питань, які вони хочуть розглянути, залишаються на їх розсуд. Викладач повинен підтримувати студентів за потреби, але повинен бути обережним, щоб не обмежувати їхню творчість.

Перехідна навичка №3 – це культурний інтелект. Сьогодні ми маємо можливість бути мобільнішими, ніж будь-коли, та зустрічатися з людьми з різним досвідом. Щоб орієнтуватися в цих зустрічах, необхідний культурний інтелект, який високо цінується багатьма установами та компаніями. Володіти культурним інтелектом (Бірам, 2021) означає діяти ефективно належним чином у культурно різноманітних ситуаціях. Отже, культурний інтелект – це більше, ніж просто знання про інші культури; він також охоплює такі установки, як відкритість, допитливість, емпатію та готовність дивитися на світ очима іншої людини. Інші важливі аспекти культурного інтелекту включають здатність взаємодіяти у режимі реального часу з людьми з різним походженням, культурно правильно інтерпретувати письмові тексти та усвідомлювати правильне представлення культур, щоб краще зрозуміти культурні упередження та припущення інших людей. Таким чином, культурно інтелектуальні люди стають міжкультурними спікерами, які є посередниками у культурно чутливих ситуаціях, а це означає, що їм необхідно мати у розпорядженні набір ефективних комунікативних стратегій, які можуть включати усвідомлення невербальних сигналів, практику активного слухання та готовність адаптувати свій стиль спілкування до своєї аудиторії.

Оскільки університети продовжують надавати пріоритет міжнародній мобільності персоналу та студентів, університетські спільноти стали більш неоднорідними, оскільки багато студентів користуються різними програмами мобільності. Це робить аудиторії реальним середовищем для розвитку культурного інтелекту, чим можуть скористатися викладачі англійської мови. Важливо зазначити, що присутність студентів з різним походженням не автоматично призводить до розвитку культурного інтелекту студентів. Тому викладач англійської мови повинен взяти на себе роль культурного наставника (Ванде Берг та ін., 2009) та сприяти міжкультурному навчанню студентів. Ефективним підходом до розвитку культурного інтелекту є емпіричне навчання. Тут на думку спадають уявні ситуації, де студенти розігрують реалістичні події, з якими вони можуть зіткнутися поза стінами вищого навчального закладу. Для досягнення навчання та розвитку культурного інтелекту важливо, щоб такі види діяльності. Після цього проводяться обговорення, під час яких студенти розмірковують над своєю поведінкою та емоційними реакціями на подану ситуацію. Завдання, що включають критичний аналіз та рефлексію, також можуть покращити

міжкультурне розуміння. Обговорення критичних інцидентів та аналіз відео, текстів і текстів пісень щодо культурної репрезентативності та поведінки може сприяти розширенню знань та обізнаності студентів. Завдяки своєму комунікативному характеру, такі види діяльності є поширеними у класах англійської мови для практики лінгвістичних та паралінгвістичних елементів мови. Їх можна легко адаптувати, щоб зосередити увагу на культурному інтелекті.

Перехідна навичка 4 – це самостійне лідерство. Сучасне робоче місце – це динамічна екосистема, де співіснують різні режими роботи. Працівники повинні бути готові працювати як індивідуально, так і в команді, залежно від характеру завдання. Незалежно від режиму роботи, перехідна навичка самолідерства є незамінною. Самолідерство часто вважається передумовою для ефективного членства у команді. Хоча це може здатися суперечливим, але якщо розглянути чинники, які передбачає самолідерство, логіка цього твердження стає зрозумілою. По суті, самолідерство полягає у трьох питаннях: що ми робимо, чому ми це робимо і як ми це робимо (Нойхаус, 2020). Ці питання стосуються не лише того, як ми сприймаємо себе, але й досліджують нашу взаємодію з іншими, наприклад, під час роботи у командах у вищій освіті та пізніше на робочому місці. Щоб розширити три згадані вище питання, ми можемо розглянути, що вони передбачають. Те, що люди роблять, коли використовують самолідерство, часто тісно пов'язане з концепцією емоційного інтелекту що є здатністю керувати власними емоціями та розуміти емоції інших. Це включає у себе здатність до самооцінки, саморегуляції та, зрештою, до більшої самосвідомості. Причина, чому люди застосовують самолідерство, полягає у досягненні як відчутних цілей (наприклад, хороші оцінки або бажана робота), так і нематеріальних (наприклад, відчуття успіху або особистісного зростання). Зрештою, те, як люди розвивають самолідерство, може приймати кілька різних форм, таких як рефлексія, планування та переговори, адаптація до змін та подолання неозначеності у певній ситуації.

Викладання англійської мови у вищій освіті має всі можливості для того, щоб надати студентам можливість займатися діяльністю, яка сприяє розвитку самостійного лідерства. Цього можна досягти, дозволивши студентам брати на себе відповідальність за своє навчання, наприклад, шляхом самостійного навчання (Літл та ін, 2017). У вищій освіті перевага віддається автономному навчанню, і вивчення англійської мови як другої не є винятком. Фактично, можна сказати, що

автономне навчання особливо важливе у викладанні англійської мови як другої, оскільки англійська стала глобальною лінгва франка, і вивчення англійської мови більше не обмежується аудиторією. Студенти використовують її для багатьох видів діяльності поза університетом, таких як спілкування у соціальних мережах, ігри та прослуховування музики. Щоб студенти могли скористатися цим цінним вкладом у вивчення мови, вони повинні практикувати самолідерство та брати на себе відповідальність за своє навчання. Це включає самооцінку сильних і слабких сторін у використанні мови, встановлення реалістичних цілей вивчення мови для себе та планування заходів для досягнення цих цілей. Окрім акценту на самостійному навчанні у викладанні англійської мови як другої, яке зосереджене на окремому студенті, проектна групова робота також вимагає самолідерства. Це передбачає інший тип самосвідомості, а саме розуміння студентами того, який внесок вони можуть зробити в успіх групи. Наприклад, коли студентська група домовляється про розподіл завдань для презентації, кожен учасник повинен поміркувати над тим, як його сильні сторони можна найефективніше використати для досягнення найкращих результатів, але також бути готовим адаптувати свої вподобання, коли це необхідно. Це може означати, що один учасник групи, який має більше досвіду використання академічного стилю, відповідає за презентацію результатів дослідження, тоді як інший, якому комфортно спонтанно взаємодіяти з аудиторією, проводить сесію запитань і відповідей.

Перехідна навичка 5 – це цифрова грамотність. У сучасному суспільстві ми використовуємо цифрові технології, такі як онлайн-платформи, соціальні мережі, мобільні пристрої та інструменти штучного інтелекту, для доступу до інформації, співпраці та комунікації в усьому світі в освіті, роботі та особистому житті. Поряд з численними перевагами, що надаються цими технологіями, їх використання також порушує питання щодо кібербезпеки та цифрової етики, з якими студенти повинні бути готові мати справу, перш ніж виходити на робоче місце. Оскільки цифрові технології настільки проникли у наше життя, цифрові навички не можна розглядати окремо від інших перехідних навичок. Наприклад, значна кількість комунікації, співпраці та посередництва (Перехідна навичка 1) відбувається онлайн, тому комунікативні навички не можна повністю відокремити від цифрових навичок. Цифрові технології також мають здатність долати культурні розриви та сприяти культурному інтелекту (Перехідна навичка 3), наприклад, коли

люди з різним культурним походженням взаємодіють та обмінюються інформацією на платформах соціальних мереж. Ми можемо побачити ще один перетин з виміром рамки перехідних навичок: креативність та навички критичного мислення (Перехідна навичка 2) є важливими навичками для роботи з розробками в галузі штучного інтелекту. Наразі думки у нашому суспільстві різко розділені щодо впливу штучного інтелекту. Дехто схильний розглядати штучний інтелект як початок кінця, тоді як інші думають, що він вирішить усі їхні проблеми. Креативність та критичне мислення необхідні, щоб знайти баланс між цими поляризованими поглядами та навчитися розумно використовувати нові технології.

Використання цифрових інструментів у класі стає звичним явищем на всіх рівнях освіти. На нижчих рівнях освіти викладачі повинні наголошувати на важливості ефективного використання цифрових пристроїв. У вищій освіті викладачі можуть очікувати, що студенти вже матимуть ці базові навички. Тому акцент зміщується на інші теми, такі як удосконалення цифрових навичок студентів (наприклад, використання пошукових систем для академічних досліджень). Це важливо, оскільки обернене (Бергман і Самс, 2012) та гібридне навчання все частіше впроваджуються у вищій освіті. Ці форми навчання та викладання передбачають використання навчальних платформ, інструментів для відеоконференцій та різних цифрових пристроїв. Тому розвиток навичок студентів та підвищення їхньої обізнаності щодо питань, пов'язаних з етичним використанням цих технологій, має бути пріоритетом у викладанні англійської мови у вищій освіті.

Ніде це спостереження не є таким вірним, як у сфері штучного інтелекту, що швидко розвивається, і англійська мова у вищій освіті, здається, є логічним тлом для роздумів про ШІ, оскільки він впливає на багато центральних аспектів вивчення мови. Як і попередні інновації у викладанні мов, нам доведеться знайти спосіб інтегрувати його в клас викладання англійської мови таким чином, щоб це мало педагогічний сенс. Вища освіта, де слід відточувати навички критичного мислення та вдосконалювати мовленнєві навички, є ідеальним місцем для обговорення та роздумів про роль ШІ у викладанні англійської мови.

Тепер студенти можуть використовувати інструменти штучного інтелекту для вдосконалення своїх письмових робіт або навіть писати цілі завдання. На уроці письма використання

штучного інтелекту для вдосконалення окремих речень у тексті може бути прийнятним, тоді як використання штучного інтелекту для написання всього завдання – ні. Викладач також може вимагати від студентів вказати уривки або частини завдань, де вони використовували інструменти штучного інтелекту. Ці обговорення можуть бути сформульовані у вигляді кодексу поведінки, якого погоджуються дотримуватися як студенти, так і викладачі. До речі, узгодження кодексу поведінки може також бути складним мовним завданням, яке вимагає від студентів використання передових мовленнєвих навичок, таких як хеджування. Оскільки письмо, здається, є навичкою, на яку найбільше впливає використання штучного інтелекту, викладачі також можуть залучати навички критичного мислення студентів для аналізу текстів, створених штучним інтелектом, та порівняння їх з текстами, створеними людиною, з точки зору змісту, лексики та структури. Таке завдання з підвищення обізнаності попереджає студентів про те, що штучний інтелект може доповнювати, але не замінювати людський інтелект, оскільки є багато завдань, які він не може виконати задовільно самостійно. З чотирьох навичок письмо є найочевиднішим прикладом того, як ШІ впливає на процес вивчення мови. Однак інші навички також зазнають впливу. Коли йдеться про аудіювання та перегляд, ШІ може транскрибувати тексти або генерувати субтитри. Щодо читання, існують інструменти ШІ, які спрощують тексти для читача та підсумовують основні моменти. Навіть говоріння певним чином зазнає впливу, наприклад, коли студенти використовують інструменти ШІ для підготовки своїх презентацій або чат-ботів для відпрацювання усних навичок. Ці зміни означають, що способи навчання цим навичкам доведеться переосмислити.

Висновки. Заняття з англійської мови у вищих навчальних закладах є ідеальним місцем для розвитку перехідних навичок завдяки зосередженню на комунікації, культурі та співпраці, які також є основою системи перехідних навичок. Роль вищих навчальних закладів полягає в тому, щоб допомогти студентам здійснити два основні переходи: по-перше, перехід від шкільного навчання під керівництвом вчителя до самостійного навчання в університеті, і по-друге, перехід від освіти до світу праці. Переосмислення системи оцінювання, використовуючи 5 перехідних навичок, згаданих вище, все ще потребує подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bergman, J., Sams, A. Flip your classroom. International Society for Technology in Education. 2012. 215 p.
2. Byram, M. Teaching and assessing intercultural communicative competence revisited, 2nd ed. Multilingual Matters. 2021. 154 p.
3. Council of Europe. Common European framework of reference for languages 2018.: Companion volume with new descriptors. rm.coe.int/cefr-companion-vol-ume-with-newdescriptors-2018/1680787989
4. Dondi, M., Klier, J., Panier, F., & Schubert, J. Defining the skills citizens will need in the future world of work. McKinsey & Company. 2021. Retrieved from www.mckinsey.com/industries/public-sector/our-insights/defining-the-skills-citizens
5. Hadley, G., & Boon, A. Critical thinking. Routledge. 2023. 120 p.
6. Kolb, D. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Prentice Hall. 1984. 116 p.
7. Jones, R. H., & Richards, J. C. Creativity in language teaching: Perspectives from research and practice. Routledge. 2016. 124 p.
8. Little, D., Dam, L., & Legenhausen, L. Language learner autonomy: What, why and how. Second Language Acquisition, 2017. Volume 4(1), 1–21 p.
9. Maury, T. D. The future of higher education: Skills for the world of tomorrow. 2023. Retrieved from www.iesalc.unesco.org/en/2023/08/11/the-future-of-higher-education-skills-for-the-world-of-tomorrow/
10. Neuhaus, M. What is self-leadership? Theory, models and examples. 2020. Retrieved from positivepsychology.com/self-leadership/#self-leadership
11. Vande Berg, M., Connor-Linton, J., & Paige, M. R. The Georgetown Consortium project: Interventions for student learning abroad. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 2009. Volume 18(1), 1–75. doi.org/10.36366/frontiers.v18i1.251

REFERENCES

1. Bergman, J., Sams, A. (2012) Flip your classroom. International Society for Technology in Education. 215 p.
2. Byram, M. (2021) Teaching and assessing intercultural communicative competence revisited, 2nd ed. Multilingual Matters. 154 p.
3. Council of Europe. Common European framework of reference for languages (2018): Companion volume with new descriptors. rm.coe.int/cefr-companion-vol-ume-with-newdescriptors-2018/1680787989
4. Dondi, M., Klier, J., Panier, F., & Schubert, J. (2021) Defining the skills citizens will need in the future world of work. McKinsey & Company. Retrieved from www.mckinsey.com/industries/public-sector/our-insights/defining-the-skills-citizens
5. Hadley, G., & Boon, A. (2023) Critical thinking. Routledge. 120 p.
6. Kolb, D. (1984) Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Prentice Hall. 116 p.
7. Jones, R. H., & Richards, J. C. (2016) Creativity in language teaching: Perspectives from research and practice. Routledge. 124 p.
8. Little, D., Dam, L., & Legenhausen, L. (2017) Language learner autonomy: What, why and how. Second Language Acquisition, Volume 4(1), 1–21 p.
9. Maury, T. D. (2023) The future of higher education: Skills for the world of tomorrow. Retrieved from www.iesalc.unesco.org/en/2023/08/11/the-future-of-higher-education-skills-for-the-world-of-tomorrow/
10. Neuhaus, M. (2020) What is self-leadership? Theory, models and examples. Retrieved from positivepsychology.com/self-leadership/#self-leadership
11. Vande Berg, M., Connor-Linton, J., & Paige, M. R. (2009) The Georgetown Consortium project: Interventions for student learning abroad. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, Volume 18(1), 1–75. doi.org/10.36366/frontiers.v18i1.251

УДК 378.147.091.33-027.22:811-051

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-4-23>**Юлія ФЕДОРЕНКО,***orcid.org/0000-0002-9561-5475**кандидат педагогічних наук, доцент,**доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов**Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»**(Полтава (Україна) fedorenko.yuliia@nupr.edu.ua***Юлія КОЛОС,***orcid.org/0000-0001-9931-3178**кандидат педагогічних наук, доцент,**доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов**Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»**(Полтава, Україна) yulia.kolos@gmail.com*

ЗАСОБИ ОРГАНІЗАЦІЇ СПОСТЕРЕЖЕННЯ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглядаються засоби організації спостереження під час проходження практики майбутніми вчителями іноземних мов. Доведено, що одним із ключових компонентів професійної підготовки вчителя є різні види педагогічної практики, а педагогічне спостереження, його організація, проведення та аналіз результатів є запорукою якісного аналізу освітнього процесу та ефективного формування професійних умінь майбутнього вчителя іноземної мови. Саме під час проходження практики здобувачі освіти мають можливість зануритися у професійну діяльність, реалізувати на практиці теоретичні знання, осмислити значущість професії. Під час проходження практики відбувається формування професійної ідентичності майбутнього вчителя, реалізується його готовність до ефективної педагогічної діяльності. Значну роль у підвищенні якості проходження різних видів практик відіграє систематичне, цілеспрямоване педагогічне спостереження, що надає можливість здобувачам вищої освіти, майбутнім вчителям іноземних мов спостерігати, аналізувати та запозичувати досвід вчителів-практиків для розвитку професійних умінь.

Запропоновано організовувати та проводити спостереження збоку, тобто, здобувач вищої освіти спостерігає та фіксує роботу вчителя; взаємоспостереження, у якому декілька здобувачів освіти спостерігають та фіксують роботу один одного та самоспостереження, у якому здобувач освіти фіксує, аналізує свою роботу, робить висновки та проводить роботу над помилками.

У науковому доробку для організації ефективного та результативного спостереження здобувачам освіти запропоновано адаптувати засоби організації та проведення аналізу-спостереження уроку, заздалегідь підготувати бланки для проведення спостереження та фіксації усіх складових процесу спостереження.

Доведено, що у контексті професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов спостереження виступає ключовим інструментом у процесі набуття методичної грамотності, формуванні педагогічної рефлексії, формуванні аналітичного мислення, слугує засобом професійного зростання та формує індивідуальну професійну ідентичність.

Ключові слова: засоби організації спостереження, методична грамотність, спостереження збоку, взаємоспостереження, самоспостереження.

Yuliia FEDORENKO,

orcid.org/0000-0002-9561-5475

PhD in Pedagogy, Associate Professor;

Associate Professor at the General Linguistics and Foreign Languages Department

National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"

(Poltava, Ukraine) fedorenko.yuliia@mup.edu.ua

Yuliia KOLOS,

orcid.org/0000-0001-9931-3178

PhD in Pedagogy, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages

National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"

(Poltava, Ukraine) yulia.kolos@gmail.com

MEANS OF ORGANIZING OBSERVATION DURING THE FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS INTERNSHIP

The article discusses the means of organizing observation during the internship of future foreign language teachers. It is proved that one of the key components of teacher training is various types of pedagogical practice, and pedagogical observation, its organization, conduct and analysis of the observation results are the key to a qualitative analysis of the educational process and the effective formation of professional skills of a future foreign language teacher. It is during the internship that students have the opportunity to immerse themselves in professional activities, put theoretical knowledge into practice, and comprehend the importance of the profession. During the internship, the professional identity of the future teacher is formed, and his or her readiness for effective and modern pedagogical activity is realized. A significant role in improving the quality of various types of internships is played by systematic and purposeful pedagogical observation, which enables future foreign language teachers to observe, analyze and borrow the experience of practicing teachers to develop their professional skills.

It is proposed to organize and conduct observation from the outside during the internship, that is, the higher education student observes and records the teacher's work; mutual observation, in which several students observe and record each other's work; and self-observation, in which the student records, analyzes his/her work, draws conclusions and works on mistakes.

In order to organize effective and efficient observation, the scientific work suggests that students should adapt the means of organizing and conducting analysis-observation of the lesson, prepare forms for observation in advance and record all components of the observation process during observation from the side, mutual observation and self-observation.

It is proved that observation is a key tool in the process of acquiring methodological literacy, forming pedagogical reflection, developing analytical thinking, serving as a means of professional growth and forming an individual professional identity.

Key words: *means of organizing observation, methodological literacy, observation from the side, mutual observation, self-observation.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки професійна підготовка майбутніх вчителів іноземних мов потребує особливої уваги до формування не лише теоретичних знань, а й реалізації практичних умінь і навичок майбутніх вчителів у практичній діяльності в закладах загальної середньої освіти. Одним із ключових аспектів підготовки вчителя іноземної мови є педагогічна (навчальна, методична, виробнича) практики, під час якої студенти отримують практичний досвід роботи в навчальному середовищі, розвивають професійні навички та уміння, які є необхідними в майбутній професійній діяльності. Значну роль у підвищенні якості педагогічної практики відіграє цілеспрямоване педагогічне спостереження. Педагогічне спостереження сприяє розвитку методичної компетентності, професійної рефлексії, аналітичного мислення, адаптації здобувачів

вищої освіти до реального освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти. Дослідження засобів організації спостереження під час проходження практики майбутніми вчителями іноземних мов є надзвичайно актуальним, оскільки дозволяє удосконалити процес підготовки педагогічних кадрів, забезпечити високу якість практичної підготовки та сформувані у здобувачів освіти важливі професійні компетентності.

Аналіз досліджень. Аналіз наукових праць з окресленої проблеми дозволяє зробити висновки, що проблемою професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов займалися: О. Абдуліна, О. Бондаренко, Л.В. Калініна, І.В. Самойлюкевич, К. Авраменко, О. Щербакова, О. Павлик, Б. Бігич, В. Радул, І. Бикова, І. Черненко та інші. Проте, з урахуванням вимог сьогодення, із затребуваністю суспільством вчителів іноземних мов, проблема

професійної підготовки конкурентоспроможного вчителя є надзвичайно актуальною та потребує подальшого вивчення.

О. Савчук у своїх дослідженнях зазначає, що практика є необхідною складовою педагогічної підготовки, де майбутній учитель переходить від теоретичних знань до практичних дій, тобто до усвідомленого застосування методичних прийомів у реальному освітньому середовищі (Савчук, 2021: 13).

І. Корольова зазначає, що саме педагогічна практика надає можливість здобувачеві освіти усвідомити сутність сучасних підходів до навчання іноземної мови, імплементувати їх у навчальний процес, апробувати власні педагогічні стратегії та здійснювати професійну рефлексію (Корольова, 2019: 117).

Л. Іванова стверджує, що саме в умовах проходження педагогічної практики відбувається інтенсивне формування професійної ідентичності майбутнього вчителя, що надає можливість успішно адаптуватися до майбутньої професії (Іванова, 2021: 89).

О. Гармаш у своїх дослідженнях зазначає, що важливою ланкою в реалізації реформи освіти є саме професійна підготовка майбутніх учителів в закладах освіти до здійснення професійних обов'язків з урахуванням особистісних інтересів, нахилів та потреб учнів, які здобувають освіту в НУШ (Гармаш, 2019: 28).

Мета статті. Дослідити засоби організації спостереження у закладах загальної середньої освіти під час проходження практики майбутніми вчителями іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Окрім розвитку професійних умінь, кваліфікаційна характеристика сучасного вчителя іноземної мови включає вимоги до формування особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, уміє критично мислити, опрацьовувати інформацію, використовувати набуті теоретичні знання та практичні вміння для творчого вирішення проблем, усвідомлює свою відповідальність, постійно працює над особистісним і професійним зростанням, уміє досягати поставлених цілей. У серпні 2024 року Міністерство освіти і науки України затвердило професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (Наказ №1225), в якому чітко визначені основні положення та вимоги до професійної діяльності вчителя, що полягає у організації навчання та виховання здобувачів освіти шляхом формування у них ключових компетентностей та світогляду на основі загальнолюдських та національних цінностей а також розвитку інтелекту-

альних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання.

Педагогічна практика є ключовим компонентом професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови, оскільки саме в умовах реального навчального середовища відбувається реалізація теоретичних знань, набутих протягом навчання у закладах вищої освіти у практичні навички та вміння. Педагогічна практика дозволяє здобувачу освіти зануритися в професійну діяльність, відчувати особливості навчання іноземної мови, а також імплементувати у навчальний процес сучасні методики та технології навчання, що ґрунтуються на комунікативному підході до навчання іноземних мов. Вбачаємо, що педагогічна практика – це найефективніша форма підготовки вчителя до практичної професійної діяльності, домінуюча ланка в системі озброєння майбутнього вчителя професійними вміннями та навичками, під час якої здобувач освіти глибоко і повно осмислює вікові й індивідуально-психологічні особливості учнів та формує власні, особистісні якості, цілеспрямованість, організаторські здібності, витримку, такт, вміння налагоджувати стосунки з дітьми та батьками.

Під час проходження педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти здобувачі вищої освіти мають змогу спостерігати за роботою досвідчених педагогів, брати участь у підготовці та проведенні уроків англійської мови, розробляти власні методичні доробки, взаємодіяти з учнями, аналізувати типові труднощі, що виникають у процесі навчання іноземної мови, і шукати ефективні способи їх подолання. Спостереження за роботою вчителя та проведення аналізу уроку, проведеного вчителем є обов'язковим до виконання завданням педагогічної практики.

Особливого значення набуває здатність майбутнього вчителя англійської мови до створення іншомовного освітнього середовища та залучення до нього учнів, розвитку в учнів мовної та мовленнєвої компетентностей, створення чи підвищення мотивації до вивчення мови, а також до реалізації міжкультурного спілкування. Саме педагогічна практика створює сприятливі умови для розвитку професійних умінь та для формування відповідального, креативного і мобільного вчителя іноземних мов, здатного працювати відповідно до вимог професійного стандарту Нової української школи та європейських освітніх стандартів. Педагогічна практика є не лише ключовим етапом закріплення знань, а й важливим засобом професійного становлення майбутнього вчителя англій-

ської мови, забезпечуючи його готовність до ефективної та сучасної педагогічної діяльності.

Значну роль у підвищенні якості проходження педагогічної практики відіграє систематичне та цілеспрямоване педагогічне спостереження, що є одним із завдань педагогічної практики. Здобувачі освіти під час проходження педагогічної практики мають змогу спостерігати та аналізувати роботу досвідчених вчителів-практиків, запозичуючи їх досвід. Проходження практики у закладах загальної середньої освіти сприяє глибшому розумінню організації навчального процесу, структури уроку іноземної мови, методів, засобів та прийомів формування мовних, мовленнєвих, соціокультурних компетентностей. Крім того, практика формує здатність до самостійного планування реалізації навчальної діяльності, організації та проведення контролю, оцінювання результатів навчальної діяльності здобувачів освіти, індивідуального підходу до учнів.

Наталія Вайдич, зазначає, що педагогіці розрізняють просте (звичайне) спостереження, коли події фіксують збоку, і співучасне (включене) спостереження, коли дослідник, адаптуючись у середовищі, аналізує події начебто «зсередини» (Вайдич, 2021: 110). Педагогічне спостереження полягає в цілеспрямованому, систематичному, безпосередньому сприйнятті педагогічних явищ з метою їх аналізу, інтерпретації та вдосконалення.

Пропонуємо під час проходження практики у закладах загальної середньої освіти провести не лише аналіз-спостереження уроку вчителя, а й інші види спостережень з метою глибшого розуміння діяльності вчителя, попередження можливих недоліків та проблем у практичній діяльності. Нас цікавлять наступні види спостережень: 1) спостереження та фіксація збоку (коли здобувач вищої освіти спостерігає та фіксує роботу вчителя); 2) взаємоспостереження (коли декілька здобувачів освіти спостерігають та фіксують роботу один одного); 3) самоспостереження (коли здобувач освіти фіксує свою роботу).

Пропонуємо розглянути схеми аналізів уроків-спостережень, проведених вчителем. Класичною схемою аналізу уроку, проведеного вчителем вважають аналіз, запропонований С. Ніколаєвою. Проводячи спостереження за уроком вчителя здобувачі освіти мають провести аналіз відповідних компонентів:

1. Визначити цілеспрямованість уроку, тобто тему, мету, тип, цілі уроку та встановити чи відповідають вони місцю в тематичному циклі уроків.

2. Проаналізувати структуру і зміст уроку (визначити етапи та їх послідовність, взаємозв'язок

та відповідність цілям, встановити раціональність вправлення, проаналізувати засоби навчання, їх доцільність та ефективність, визначити цінність навчального матеріалу).

3. Проаналізувати активність учнів на уроці (виявити способи взаємодії вчителя та учня та прийоми стимулювання та заохочення учнів до роботи).

4. Дослідити та проаналізувати мовленнєву поведінку вчителя (тобто відсоток та доцільність використання рідної мови, адаптованість та відповідність шкільній програмі, чіткість та доступність формулювання завдань).

5. Визначити результативність уроку (проаналізувати чи були досягнені цілі уроку, чи навчилися учні чогось нового та визначити рівень об'єктивності та мотиваційної значущості оцінок).

Задля організації ефективного та результативного спостереження здобувачам освіти варто заздалегідь підготувати бланк аналізу спостереження уроку, де обов'язково залишити вільний простір не лише для нотаток а й запитань та пропозицій для вчителя для подальшого аналізу та обговорення проведеного уроку.

Наступним ефективним засобом організації та проведення спостереження здобувачами освіти вбачаємо взаємоспостереження. За основу можливо взяти класичну схему аналізу-спостереження уроку, але додати актуальні та необхідні для подальшого обговорення проблемні питання, тобто провести «взаємоспостереження та мозковий шторм» з метою розширення засобів та прийомів навчання та взаємодії з учнями. Можемо запропонувати наступні:

1. Спостерігаючи та аналізуючи структуру і зміст уроку обговорити можливість та доцільність варіювання подачі матеріалу, організації вправлення. Обговорити та запропонувати використання інших засобів навчання, обґрунтувати доречність їх використання.

2. Обговорити, аргументувати та запропонувати різні способи заохочення та мотивації учнів до вивчення іноземних мов та активізації навчальної діяльності.

3. Обговорити та запропонувати використання цікавих для певного вікового етапу тем, залучення учнів до обговорення

4. Аналізуючи використані методи та способи оцінювання обговорити та запропонувати інші, аргументуючи доречність та дієвість їх використання.

Зазвичай, декілька здобувачів освіти проходять педагогічну практику одночасно в закладах загальної середньої освіти та мають змогу органі-

зовувати спостереження один за одним з метою не лише виявлення недоліків у практичній діяльності, а перш за все задля їх аналізу та попередження. Зазвичай, вчитель-початківець має труднощі з правильною організацією таймінгу, із залученням до роботи усіх учнів, особливостями роботи із учнями з різним рівнем знань іноземної мови, заохоченням до активної участі на уроці. Перед проведенням уроку здобувач вищої освіти розробляє план-конспект уроку, обговорює його з методистом та вчителем іноземної мови, готує бланк аналізу спостереження, в якому обов'язково залишає вільний простір не лише для нотаток а й рекомендацій та пропозицій щодо проведення уроку, взаємодії та пошуку можливих варіантів подальшого аналізу та обговорення проведеного уроку.

Ще одним засобом організації спостереження під час проходження практики майбутніми вчителями іноземних мов вважаємо проведення само-спостереження. За основу можна також взяти класичну схему аналізу-спостереження проведеного уроку, але кожен здобувач вищої освіти має змогу адаптувати її під свої вимоги, очікування задля проведення самоаналізу ефективності проведеного уроку. Обов'язковим вважаємо попередню розробку бланку аналізу спостереження уроку, в якому також обов'язково залишити вільний простір не лише для нотаток щодо самоаналізу, а й запитань для вчителя та пропозицій від інших учасників навчального процесу для проведення подальшого

аналізу та обговорення проведеного уроку.

Висновки. Тож, у контексті професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема іноземних мов, спостереження виступає важливим інструментом формування педагогічної рефлексії, методичної грамотності. Спостереження під час педагогічної практики дозволяє здобувачеві освіти осмислити структуру уроку, та навчального процесу в цілому, проаналізувати методи й прийоми роботи досвідченого вчителя, виявити ефективні способи взаємодії з учнями та батьками. Спостереження сприяє формуванню аналітичного мислення, що є необхідним для корекції власної педагогічної діяльності; розвиває навички самоспостереження, що допомагає у самооцінюванні та вдосконаленні професійних умінь; слугує засобом професійного зростання, дає змогу співвіднести теоретичні знання з реальними педагогічними ситуаціями, а також розвиває критичне мислення та рефлексію: студент не лише фіксує факт, а й аналізує причини та наслідки певних педагогічних рішень. Спостереження формує професійну ідентичність: спостерігаючи за різними стилями викладання, здобувач вищої освіти обирає для себе найбільш прийнятний педагогічний стиль роботи.

Таким чином, організація, проведення та аналіз результатів спостереження є ефективним засобом та запорукою якісного аналізу навчального процесу та ефективного формування професійних умінь майбутнього вчителя іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антоненко В. В. Педагогічне спостереження як засіб професійної підготовки вчителя. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 3. С. 45–52.
2. Бережна О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови у контексті європейських стандартів. *Педагогіка і психологія*. 2020. № 2. С. 41–46.
3. Вайдич Н. Педагогічне спостереження. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Філологія*. 2021. Вип. 2. URL: <https://journals.maup.com.ua/index.php/philology/article/view/823/1339> (дата звернення: 20.05.2025).
4. Гармаш О. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов як педагогічна проблема. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 66. 2019 URL: <https://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/66-2019/11.pdf> (дата звернення: 15.05.2025).
5. Гринь О. Педагогічна практика у підготовці вчителя іноземної мови: теорія і практика. *Вісник педагогічних наук*. 2019. № 4. С. 15–22.
6. Дьяків С. В. Рефлексія у професійній діяльності майбутнього вчителя. *Професійна педагогіка*. 2017. Т. 15, № 2. С. 78–85.
7. Іванова Л. В. Організація педагогічної практики : методичний посібник. Харків: Вид-во ХНПУ. 2021. 180 с.
8. Клименко Т. В. Педагогічне спостереження: види та функції. *Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2022. Вип. 87. С. 34–42.
9. Козачук І. М. Формування професійної компетентності вчителя іноземної мови у педагогічному закладі вищої освіти. Умань: ВПЦ «Візаві». 2019. 172 с.
10. Корольова І. Професійна підготовка вчителів іноземних мов. Львів: ЛНУ, 2019. 300 с.
11. Мельник В. Педагогічна практика як чинник формування професійної компетентності. *Педагогічна думка*. 2020. № 6. С. 59–66.
12. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ: Ленвіт. 2002. 328 с.
13. Савчук О. В. Використання аналітичних карт і щоденників під час педагогічної практики. *Педагогічна освіта*. 2021. № 1. С. 12–18.

14. Савчук О. В. Практична підготовка майбутнього вчителя: сучасні виклики і напрями розвитку. *Професійна освіта : методологія, теорія та технології*. 2021. № 13. С. 11–16.
15. Шевченко М. В. Систематичне педагогічне спостереження як засіб професійного зростання. *Вісник освіти України*. 2018. № 7. С. 23–29.
16. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf (дата звернення: 20.04.2025).
17. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg : Council of Europe, 2001. 273 p.

REFERENCES

1. Antonenko V. V. (2018) Pedagogichne sposterezhennia yak zasib profesiinoi pidhotovky vchytelia [Pedagogical observation as a means of teacher training]. *Pedahohika i psykholohiia*, 3. 45–52. [in Ukrainian].
2. Berezhna O. M. (2020) Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy u konteksti yevropeiskyykh standartiv [Professional Training of Future Foreign Language Teachers in the Context of European Standards]. *Pedahohika i psykholohiia*, 2. 41–46. [in Ukrainian].
3. Vaidych N. (2021) Pedagogichne sposterezhennia [Pedagogical observation]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi akademii upravlinnia personalom. Filolohiia*, 2. URL: <https://journals.maup.com.ua/index.php/philology/article/view/823/1339> [in Ukrainian].
4. Harmash O. (2019) Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov yak pedagogichna problema [Professional Training of Future Foreign Language Teachers as a Pedagogical Problem]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy*. Vypusk 66. URL: <https://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/66-2019/11.pdf> [in Ukrainian].
5. Hryn O. (2019) Pedagogichna praktyka u pidhotovtsi vchytelia inozemnoi movy: teoriia i praktyka [Pedagogical practice in foreign language teacher training: theory and practice.] *Visnyk pedagogichnykh nauk*. 4. 15–22 [in Ukrainian].
6. Diakiv S. V. (2017) Refleksiiia u profesiinii diialnosti maibutnoho vchytelia [Reflection in the professional activity of a future teacher]. *Profesiina pedagogika* 15(2). 78–85 [in Ukrainian].
7. Ivanova L. V. (2021) Orhanizatsiia pedagogichnoi praktyky: metodychnyi posibnyk [Organization of pedagogical practice: a methodological guide]. Vyd-vo KhNPU. 180 s. [in Ukrainian].
8. Klymenko T. V. (2022) Pedagogichne sposterezhennia: vydy ta funktsii [Pedagogical observation: types and functions]. *Naukovi zapysky NPU imeni M. P. Drahomanova*. 87. 34–42. [in Ukrainian].
9. Kozachuk I. M. (2019) Formuvannia profesiinoi kompetentnosti vchytelia inozemnoi movy u pedagogichnomu zakladi vyshchoi osvity [Formation of a Foreign Language Teacher's Professional Competence in a Pedagogical Higher Education Institution]. Uman : VPTs «Vizavi». 2019. 172 s. [in Ukrainian].
10. Korolova I. (2019) Profesiina pidhotovka vchyteliv inozemnykh mov [Professional training of foreign language teachers]. Lviv : LNU. 2019. 300 s. [in Ukrainian].
11. Melnyk V. (2020) Pedagogichna praktyka yak chynnyk formuvannia profesiinoi kompetentnosti [Pedagogical practice as a factor in the formation of professional competence]. *Pedahohichna dumka*, 6. 59–66. [in Ukrainian].
12. Nikolaieva S. Yu. (2002) Metodyka navchannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]. Kyiv : Lenvit. 328 s. [in Ukrainian].
13. Savchuk O. V. (2021) Vykorystannia analitychnykh kart i shchodennykiv pid chas pedagogichnoi praktyky [Using analytical maps and diaries during pedagogical practice]. *Pedahohichna osvita*, 1. 12–18. [in Ukrainian].
14. Savchuk O. V. (2021) Praktychna pidhotovka maibutnoho vchytelia: suchasni vyklyky i napriamy rozvytku [Practical Training of Future Teachers: Current Challenges and Areas of Development]. *Profesiina osvita: metodolohiia, teoriia ta tekhnolohii*, 13. 11–16. [in Ukrainian].
15. Shevchenko M. V. (2018) Systematychne pedagogichne sposterezhennia yak zasib profesiinoho zrostannia [Systematic pedagogical observation as a means of professional growth]. *Visnyk osvity Ukrainy*, 7. 23–29. [in Ukrainian].
16. Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» [Professional Standard “Teacher of a General Secondary Education Institution”]. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf [in Ukrainian].
17. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg : Council of Europe, 2001. 273 s.

UDC 37.01

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-4-24>**Victor CHERNYSHOV,***orcid.org/0000-0002-0960-8464**PhD in Philosophy, Associate Professor**Associate Professor at the General Linguistics and Foreign Languages Department**National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"**(Poltava, Ukraine) chernyshov.v@nupp.edu.ua***Olena BALATSKA,***orcid.org/0000-0001-8909-2324**PhD, Associate Professor,**Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages**National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»**(Poltava, Ukraine) balatska2014@gmail.com*

THE PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF RESEARCH METHODOLOGIES IN EDUCATION: THEORIES OF MEANING

This article investigates the philosophical nature of the concept of "meaning" as a fundamental notion that shapes methodological approaches in contemporary educational research. The authors examine the philosophical assumptions underlying research design, methodological selection, and the interpretation of findings. The study analyses three principal paradigms of theories of meaning: the objectivist paradigm, which treats meaning as objectively existing independently of human perception; the subjectivist paradigm, emphasizing the role of individual or collective experience in constructing meaning; and the syncretic (in some cases even synthetic) paradigm, which combines these approaches by highlighting the interaction between objective reality and subjective understanding. The article discusses major philosophical "turns" that have significantly influenced conceptions of knowledge and meaning: the Anthropological, Copernican, and Linguistic turns. The Anthropological Turn, commencing with Socrates, shifted the focus from cosmology to human experience and cognition, thereby contributing to the establishment of education as a philosophical discipline. The Copernican Turn, led by Kant, relocated the epistemological centre of gravity onto the active role of the subject in knowledge formation, establishing an interaction between perception and a priori categories of the mind. The Linguistic Turn of the twentieth century, represented by thinkers such as Wittgenstein, Husserl, and Gadamer, emphasized language as the primary medium for the creation of meaning. The authors argue that methodological choices in educational research are always linked to specific philosophical commitments about the nature of language, reality, and knowledge making these choices inherently non-neutral and subjective. Recognising and critically engaging with these philosophical foundations is essential for conducting scientifically rigorous, ethically responsible, and methodologically coherent research in the field of education.

Key words: *educational research, philosophical foundations of research, philosophy of education, philosophy of science, research methodology, theory of meaning, theory of education.*

Віктор ЧЕРНИШОВ,*orcid.org/0000-0002-0960-8464**кандидат філософських наук, доцент,**доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов**Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»**(Полтава, Україна) chernyshov.v@nupp.edu.ua***Олена БАЛАЦЬКА,***orcid.org/0000-0001-8909-2324**кандидат філологічних наук, доцент,**доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов**Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»**(Полтава, Україна) balatska2014@gmail.com*

ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСНОВКИ ДОСЛІДНИЦЬКИХ МЕТОДОЛОГІЙ В ОСВІТІ: ТЕОРІЇ ЗНАЧЕНЬ

У статті досліджується філософська природа поняття «значення» як базового концепту, що визначає методологічні підходи у сучасних освітніх дослідженнях. Автори розглядають філософські припущення, що лежать в основі організації досліджень, вибору методології та інтерпретації отриманих результатів. Аналі-

зують три ключові парадигми теорії значення: об'єктивістську, яка трактує значення як об'єктивно існуюче незалежно від сприйняття людини; суб'єктивістську, що підкреслює роль індивідуального або колективного досвіду у конструюванні значення; та синкретичну, яка об'єднує ці два підходи, наголошуючи на взаємодії між об'єктивною реальністю та суб'єктивним розумінням. У статті висвітлюються основні філософські «повороти», що визначили розвиток уявлень про знання та значення: антропологічний, коперніканський і лінгвістичний. Антропологічний поворот, починаючи з епохи Сократа, переніс акцент з космосу на людський досвід і пізнання, сприяючи формуванню освіти як філософської дисципліни. Коперніканський поворот Канта змістив центр ваги на активну роль суб'єкта у формуванні знання, встановивши взаємодію між сприйняттям і апіорними категоріями розуму. Лінгвістичний поворот ХХ століття, представлений такими мислителями, як Л. Вітгенштайн, Е. Гуссерль і Г.-Г. Гадамер, характеризувався наголосом на мові як основному інструменті творення значення. Автори аргументують, що вибір методології в освітніх дослідженнях завжди пов'язаний із певними філософськими переконаннями про природу мови, реальності і пізнання, що робить ці вибори ненейтральними. Усвідомлення цих філософських основ є критично важливим для проведення науково обґрунтованих, етично відповідальних та методологічно послідовних досліджень в освітній сфері.

Ключові слова: дослідження в галузі освіти, дослідницька методологія, філософія науки, філософія освіти, філософські засновки, теорія значення, теорія освіти.

Problem statement. A successful academic study presupposes a transition from the realm of the unknown to the domain of knowledge: a transformation that turns the object of research into the object of understanding. This transition requires a methodology that inevitably rests on a particular philosophical foundation. Contemporary research in education, however, demonstrates a range of methodological approaches, each based on distinct philosophical premises. Without a clear understanding of these premises, and their differences, it becomes difficult to articulate a coherent research programme.

From the standpoint of philosophy, one of the defining features of any research methodology is the theory of meaning it employs. The understanding of meaning – its origin, and its interpretation – affects every aspect of a research programme, forming the cornerstone of its entire methodology. It is also evident that the theory of meaning adopted by a researcher influences all subsequent research procedures, and ultimately shapes the research conclusions, providing the framework for the entire study.

Analysis of recent research and publications. Several recent publications address this topic in varying ways. In the most recent book *Perspectives in Contemporary STEM Education Research. Research Methodology and Design* Thomas Delahunty and Máire Ní Ríordáin state at least three classical approaches (or paradigms, as they call it) to meaning – positivist, interpretivist, and pragmatic, opposing these is the new “quantum-theoretical paradigm”, characterised by a syncretistic approach that might provide the philosophical foundation for the contemporary STEM education research, relating it to the quantum physics (Delahunty, 2023). Omar A. Ponce, José Gómez Galán, Nellie Pagán-Maldonado, Angel L. Canales Encarnación in their book *Introduction to the Philosophy of Educational Research* offering insights into contemporary issues within the framework of the philosophy of

educational research, focusing on the dichotomy of qualitative and quantitative methods in educational research (Ponce et al., 2021). Olaf Zawacki-Richter, Michael Kerres, Svenja Bedenlier, Melissa Bond, Katja Buntins, and others, in the collective monograph *Systematic Reviews in Educational Research Methodology, Perspectives and Application*, focus on the systematicity of educational research, reflecting on the meaning of the data, the collective meaning of the research, and the understanding of the overall meaning (Zawacki-Richter et al., 2020). There are several other studies that treat and reflect the topic in the likewise manner (Heyting, 2001; and some others). However, no one of these publications address it directly, which undoubtedly highlights the relevance of this investigation.

Purpose statement. This study aims to explore how theories of meaning underpin methodological approaches in educational research. Specifically, it seeks to clarify the philosophical assumptions that shape research design, methodology, and interpretation of results.

General study. The philosophical understanding of *meaning* is central to the development of research methodologies, which inevitably exist as an “irreducible plurality” (Heyting, 2001: 2). Theories of meaning not only shape how knowledge is conceptualised, but also determine the underlying assumptions about language, reality, and understanding within any research framework.

Several conceptual “turns” in the history of thought have profoundly shaped human understanding, including our contemporary perspectives. The first of these was the *Anthropological Turn*, which occurred around the fourth century BCE and is typically associated with Socrates (c. 470–399 BCE). This *Socratic turn* shifted philosophical attention from cosmological questions to anthropological, or more broadly, humanistic concerns. Notably, it marked the first time in European culture that education was

considered a worthy subject of philosophical inquiry, particularly due to the famous debates between the sophists and Socrates.

The major questions addressed during this period revolved around the relationship between the natural and the social dimensions of human life – and, by extension, of education. A central issue was the nature of truth: Is truth absolute and divine, or relative and human? Must it be discovered, or is it constructed by the human mind and used for human purposes?

In the classical tradition, Plato (c. 428–347 BCE) conceived of meaning in terms of participation in eternal Forms. Words, in his view, derived their significance by referring to immutable, ideal entities beyond the world of appearances (see Plato, 1992). In *Cratylus*, however, Plato explores the origin of word meanings, debating the merits of *conventionalism* versus *naturalism* (see Plato, 1926). Aristotle, while sharing Plato's concern with the relationship between language and reality, offered a more empirical and logical account. In the *Organon*, he argued that terms acquire meaning through their connection to categories of being, structured by syllogistic reasoning and predication (see Aristotle, 2002). This framework oscillated between *idealism* and *realism*, providing a relatively stable basis for subsequent philosophical inquiry.

Another major shift was the so-called *Copernican Turn* in philosophy, initiated by Immanuel Kant (1724–1804). With this turn, modern philosophy embraced a *transcendental* approach. For Kant, knowledge does not conform to objects; rather, objects conform to the structures of human cognition. Meaning thus arises from the interplay between the *a priori* categories of understanding and the sensory manifold (Kant, 1998). This reorientation situated the conditions of meaning within the subject rather than in the external world, seeking a balance between objectivity and subjectivity, *empiricism* and *rationalism*, the universal and the individual.

The late nineteenth and early twentieth centuries introduced what is often termed the *Linguistic Turn*, which repositioned language as the central medium through which philosophical problems are approached. It was the third major “turn”. The *Linguistic Turn* was initiated by a range of thinkers from both sides of the English Channel – and even the Atlantic. On one hand, there were the founders of *Analytical Philosophy*, such as Gottlob Frege, Bertrand Russell, and Ludwig Wittgenstein. On the other, there were the central figures of Continental European philosophy, including the founder of phenomenology Edmund Husserl, as well as Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, and others.

Gottlob Frege (1848–1925) distinguished between *Sinn* (sense) and *Bedeutung* (reference), arguing that the meaning of a term involves both its referent and the way it is presented (Frege, 1952). Bertrand Russell (1872–1970) extended this line of inquiry through his theory of descriptions, aiming to resolve ambiguities in language by analysing logical form (Russell, 1905).

Ludwig Wittgenstein (1889–1951) made two distinct contributions to the theory of meaning. In his early work – *Tractatus Logico-Philosophicus*, he proposed that the structure of language mirrors the structure of reality (Wittgenstein, 1922). Later, in *Philosophical Investigations*, he argued that meaning arises from use – language is embedded in forms of life, and understanding is a matter of shared practices (Wittgenstein, 1953).

Edmund Husserl (1859–1938), the founder of phenomenology, sought to return to the “things themselves” by examining the intentional structures of consciousness. For Husserl, meaning is constituted through acts of consciousness directed toward objects (Husserl, 1983). Martin Heidegger, expanding phenomenology into ontology, interpreted meaning as emerging from *Dasein*'s engagement with the world – an understanding grounded in temporality and *being-in-the-world* (Heidegger, 1962). Hans-Georg Gadamer (1900–2002) further developed this tradition through philosophical hermeneutics, asserting that meaning is not fixed but unfolds through dialogue and historical interpretation (Gadamer, 1975).

In parallel, Charles Sanders Peirce (1839–1914) introduced a semiotic theory in which meaning is a product of sign processes (semiosis), involving the interaction of sign, object, and interpretant (Peirce, 1974: 5.473). Herbert Paul Grice, within analytic philosophy, proposed that meaning in communication is fundamentally tied to speaker intentions and the recognition of those intentions by the listener (Grice, 1957).

These varied theories of meaning – from idealism and empiricism to pragmatism and phenomenology – have profound implications for educational research. Each framework carries methodological consequences, shaping how research problems are posed, how data are interpreted, and how conclusions are drawn. A critical awareness of these foundations is therefore essential for any research programme (Lakatos, 1989).

These theories of meaning may be broadly systematised according to their respective centres of gravity: *objectivist* (or physical) theories, *subjectivist* (or interpretivist) theories, and syncretic (in some cases even synthetic) theories of meaning.

Objectivist theories are arguably the oldest philosophical approaches to meaning. Contemporary

positivist theory and the so-called “quantum-theoretical paradigm” both fall within this category. The defining features of these theories lie in their emphasis on what meaning is understood to be – objectively and naturally (i.e., physically) – as well as on the cognitive act conceived as either naturalistic (naïve) or scientific (employing methods liable to verification or falsification). In any case, meaning is regarded as something discovered by a “detached observer.” According to such theories, meaning precedes cognition, and the acquisition of knowledge about meaning is the result of human discovery of *objective facts* pertaining to the nature and structure of a mind-independent world. Cognition, so understood, may employ either *qualitative* or *quantitative* methods and may yield *relative* or *absolute* results.

By contrast, contemporary interpretivist theories of meaning fall under the subjectivist paradigm. These theories are largely the product of modern philosophy, beginning with the sceptical dictum *Dubito* and the Cartesian principle *Cogito*. Centring the subject – and its processes of thought – at the core of cognition, subjectivist theories may be subdivided into two broad types: individualistic and social. Theories of the individualistic type are rooted in subjective idealism and hold that social reality, being subjectively construed and variable from person to person, is mediated through human perception. They place particular emphasis on the role of language in mediating and constructing social reality. In this view, meaning is considered strictly individual, and knowledge is inherently subjective and relative, as it emerges from the constructive activity of the individual mind. The “educational research conducted under the interpretivism paradigm tries to understand educational phenomena from the research participants perspectives” (Delahunty, 2023: 16).

Theories of the social type are grounded in the notion of *common sense*; however, they maintain that social reality is relative and varies across communities situated in different historical and spatial contexts. In such frameworks, the subject is no longer the individual human being, but rather the social collective or organism as a whole.

For subjectivist or interpretivist theories, the principal methodologies are those of *phenomenology* and *hermeneutics*. Meaning is understood as an individual or social construct, generalising the *subjective facts*, which must be uncovered through interpretivist approaches. These may include semi-structured interviews, open-ended questionnaires, unstructured observations, and focus groups. In the majority of cases, the data sought are *qualitative* in nature and are analysed by the researcher using

thematic analysis, with the aim of identifying general patterns – such as common themes, underlying principles, or shared behaviours among research participants.

The pragmatic theory of meaning is the theory of syncretic type. Despite it rejects the traditional assumptions on the nature of reality, knowledge, and modes of reality, at the same time, it accepts the existence of single or multiple realities that can be investigated empirically. Syncretic (or in some cases even synthetic) theories of meaning attempt to reconcile or integrate elements from both objectivist and subjectivist approaches. These theories acknowledge the existence of an external world that constrains meaning, while simultaneously recognising the formative role of the subject in the construction and interpretation of meaning. In this respect, syncretic theories are often situated within pragmatic, phenomenological, hermeneutic, or critical traditions, all of which resist the reduction of meaning to purely objective facts or wholly subjective constructions.

A central feature of syncretic (or synthetic, in some cases) theories is the emphasis on intersubjectivity – the idea that meaning arises through communicative acts embedded within shared linguistic, cultural, or historical frameworks. Rather than privileging either the external world or the individual subject, these theories foreground the dynamic interplay between them. Meaning is neither entirely discovered nor entirely invented; rather, it emerges through the mediation of language, practice, and context.

Moreover, syncretic accounts typically stress the provisional, contingent, and historically situated nature of meaning. They reject the notion of absolute certainty, favouring instead a model of knowledge that is fallible yet potentially progressive. In this view, understanding is an ongoing interpretative process, subject to revision and negotiation within the horizon of human experience.

Taken together, these three broad paradigms – objectivist, subjectivist, and syncretic – constitute a spectrum of philosophical approaches to meaning. Each offers distinct assumptions about the nature of reality, the role of the subject, and the epistemological status of meaning. A critical engagement with these frameworks allows for a more nuanced understanding of how meaning is constituted, apprehended, and communicated.

Conclusion. This study underscores that educational research is invariably situated within philosophical assumptions about meaning. Whether drawing on objectivist, subjectivist, or syncretic (in some cases even synthetic) paradigms, researchers are guided – implicitly

or explicitly – by commitments regarding the nature of knowledge, reality, and language. These theoretical commitments shape not only the questions researchers pose, but also how they gather and interpret data, and ultimately how they generate meaning from their findings.

By tracing the major philosophical “turns” and mapping the spectrum of theories of meaning, this study clarifies the deep connections between epistemology and methodology. It argues that methodological choices in educational research are never neutral but are embedded in broader ontological and semantic frameworks. Recognising and critically engaging with these underlying theories is essential for conducting philosophically grounded, methodologically sound, and ethically responsible research in education.

Throughout the history of philosophy – and, by extension, of science – several core distinctions have shaped conceptions of meaning: the theoretical distinction between *objectivism* and *subjectivism*, that is, between the objective and the subjective, and even between the common and the individual. The contemporary division between *positivism*, *interpretivism*, *pragmatism*, and *the quantum-theoretical paradigm* can, in general, be reduced to this broader distinction, taking into account their respective variations. These variations often rest, for instance, on the distinction between *naturalism* and *conventionalism*, or between the natural and the social.

Another dimension of this issue is practical, relating to the application of research methods, which depends on the theoretical premises. At the applied level, the principal division lies between *quantitative* and *qualitative* methodologies.

BIBLIOGRAPHY

1. Aristotle. *Categories and De Interpretatione* / Transl. by J.L. Ackrill. Oxford: Oxford University Press, 2002. 167 p.
2. Babione C.A. *Practitioner Teacher Inquiry and Research*. San Francisco CA: Jossey-Bass – Wiley, 2015. 314 p.
3. Delahunty Th., Ríordáin M.N. *Perspectives in Contemporary STEM Education Research*. Research Methodology and Design. London, New York: Routledge, 2023. 201 p.
4. Frege G. *On Sense and Reference* / Translations from the Philosophical Writings of Gottlob Frege / ed. Peter Geach and Max Black (this piece translated by Max Black). Oxford: Blackwell, 1952. P. 56–78.
5. Gadamer H.-G. *Truth and Method* / 2nd rev. ed. Revised tr. by J. Weinsheimer and D.G. Marshall. London, New York: Continuum, 1975. 599 p.
6. Grice H.P. *Meaning*. *The Philosophical Review*. 1957. Vol. 66, no. 3. P. 377–388.
7. Heidegger M. *Being and Time* / Translated by J. Macquarrie and E. Robinson. Oxford: Blackwell, 1962. 589 p.
8. Heyting F., Lenzen D., White J. (eds.). *Methods in philosophy of education*. London: Routledge, 2001. 185 p.
9. Husserl E. *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy* / Transl. by F. Kersten. The Hague / Boston / Lancaster: Kluwer Academic Publishers, 1983. 401 p.
10. Kant I. *Critique of Pure Reason* / Transl. by P. Guyer and A. Wood. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 785 p.
11. Lakatos I. *The Methodology of Scientific Research Programmes*. Philosophical Papers. Volume I / J. Worrall, G. Currie (eds.). Cambridge: Cambridge UP, 1989. 250 p. (1st ed. 1978).
12. Martinich A.P. (ed.). *The Philosophy of language* / 3rd ed. New York, Oxford: Oxford UP, 1996. 577 p.
13. Peirce C.S. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, vols. 5–6 / ed. C. Hartshorne and P. Weiss. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974. 950 p.
14. Plato. *Cratylus. Parmenides. Greater Hippias. Lesser Hippias* / With an English transl. by H.N. Fowler. Cambridge MA: Harvard University Press, 1926. 496 p.
15. Plato. *Republic* / Translated by G.M.A. Grube. Indianapolis Cambridge: Hackett, 1992. 300 p.
16. Ponce O.A., Galán J.G., Pagán-Maldonado N., Encarnación A.L.C. *Introduction to the Philosophy of Educational Research*. Gistrup, Denmark: River Publishers; London, New York: Routledge, 2021. 190 p.
17. Russell B. *On Denoting*. *Mind*. 1905. Vol. 14, no. 56. P. 479–493.
18. Wittgenstein L. *Tractatus Logico-Philosophicus*. London: Routledge, 1922. 207 p.
19. Wittgenstein L. *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell, 1953. 250 p.
20. Zawacki-Richter O., Kerres M., Bedenlier S., Bond M., Buntins K. (eds.). *Systematic Reviews in Educational Research. Methodology, Perspectives and Application*. Wiesbaden: Springer VS, 2020. 161 p.

REFERENCES

1. Aristotle. (2002). *Categories and De Interpretatione*. Transl. by J.L. Ackrill. Oxford: Oxford University Press. 167 p.
2. Babione C.A. (2015). *Practitioner Teacher Inquiry and Research*. San Francisco CA: Jossey-Bass – Wiley. 314 p.
3. Delahunty Th., Ríordáin M.N. (2023) *Perspectives in Contemporary STEM Education Research*. Research Methodology and Design. London, New York: Routledge. 201 p.
4. Frege G. (1952). *On Sense and Reference*. *Translations from the Philosophical Writings of Gottlob Frege*. ed. Peter Geach and Max Black (this piece translated by Max Black). Oxford: Blackwell, 1952, 56–78.
5. Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and Method*. 2nd rev. ed. Revised tr. by J. Weinsheimer and D.G. Marshall. London, New York: Continuum. 599 p.
6. Grice H.P. (1957). *Meaning*. *The Philosophical Review*, 66(3), 377–388.

7. Heidegger M. (1962). *Being and Time*. Translated by J. Macquarrie and E. Robinson. Oxford: Blackwell. 589 p.
8. Heyting F., Lenzen D., White J. (eds.). (2001). *Methods in philosophy of education*. London: Routledge. 185 p.
9. Husserl E. (1983). *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy*. Transl. by F. Kersten. The Hague / Boston / Lancaster: Kluwer Academic Publishers. 401 p.
10. Kant I. (1998). *Critique of Pure Reason*. Transl. by P. Guyer and A. Wood. Cambridge: Cambridge University Press. 785 p.
11. Lakatos I. (1989). *The Methodology of Scientific Research Programmes*. Philosophical Papers. Volume I / J. Worrall, G. Currie (eds.). Cambridge: Cambridge UP. [1st ed. 1978]. 250 p.
12. Martinich A.P. (ed.). (1996) *The Philosophy of language* (3rd ed.). New York, Oxford: Oxford UP. 577 p.
13. Peirce C.S. (1974). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, vols. 5–6, ed. C. Hartshorne and P. Weiss. Cambridge, MA: Harvard University Press. 950 p.
14. Plato. (1926). *Cratylus. Parmenides. Greater Hippias. Lesser Hippias*. With an English transl. by H.N. Fowler. Cambridge MA: Harvard University Press. 496 p. [In Ancient Greek with English translation].
15. Plato. (1992). *Republic*. Translated by G.M.A. Grube. Indianapolis / Cambridge: Hackett. 300 p.
16. Ponce O.A., Galán J.G., Pagán-Maldonado N., Encarnación A.L.C. (2021). *Introduction to the Philosophy of Educational Research*. Gistrup, Denmark: River Publishers; London, New York: Routledge. 190 p.
17. Russell B. (1905). On Denoting. *Mind*, 14(56), 479–493.
18. Wittgenstein L. (1922). *Tractatus Logico-Philosophicus*. London: Routledge. 207 p.
19. Wittgenstein L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell. 250 p.
20. Zawacki-Richter O., Kerres M., Bedenlier S., Bond M., Buntins K. (eds.). (2020) *Systematic Reviews in Educational Research. Methodology, Perspectives and Application*. Wiesbaden: Springer VS. 161 p.

УДК 378.6:61.016:811.161.2'243:37.018.43
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-4-25>

Олена ШЕВЧЕНКО,

orcid.org/0000-0002-5829-2048

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри українознавства та гуманітарної підготовки
Полтавського державного медичного університету
(Полтава, Україна) shevchenko.3628@gmail.com

Тетяна ЛЕЩЕНКО,

orcid.org/0000-0003-4682-3734

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри українознавства та гуманітарної підготовки
Полтавського державного медичного університету
(Полтава, Україна) tetyana.57@ukr.net

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНИХ СТУДЕНТІВ НА КАФЕДРІ УКРАЇНОЗНАВСТВА ТА ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

У статті авторки обґрунтовують ефективні форми ресурсно-орієнтованого навчання в ході викладання навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна». Зроблена спроба розкрити перспективи впровадження та використання елементів інтернет-ресурсів при викладанні дисципліни «Українська мова як іноземна» при дистанційному навчанні в сучасних медичних університетах. У контексті неперервної освіти увагу дослідників привертає проблема ресурсно-орієнтованого навчання. Під ресурсно-орієнтованим навчанням авторки розглядають таке навчання, яке сприяє використанню педагогічних інновацій і сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, активному залученню до процесу навчання працівників бібліотек і спрямування діяльності на здобування освіти протягом усього життя. У процесі роботи над розробленням методик і шляхів впровадження ресурсно-орієнтованого навчання з метою формування ініціативної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти використано такі засади: навчання з урахуванням самостійної діяльності; роль тьютора; між-дисциплінарність; співробітництво і групова робота; завершальний результат. Методику ресурсно-орієнтованого навчання, використання інтернет-ресурсів оцінено максимально результативною в межах організації дистанційної роботи іноземних студентів. Основою впровадження елементів ресурсно-орієнтованого навчання при вивченні української мови як іноземної в сучасному медичному університеті мають бути електронні навчальні ресурси, бібліотека й інформаційні ресурси інтернету. Авторки зауважують, що за використання ресурсно-орієнтованого навчання роль викладача важливішає. Викладач вчить студентів навчатися, здобувати знання і одночасно виконує функції консультанта. При цьому іноземний студент отримує широкі можливості творчо підійти до процесу засвоєння знань, проявити індивідуальність, збагатити інтелектуальний розвиток. Навчання із застосуванням інтернет-ресурсів передбачає не просто отримання знань, а сприяє формуванню освіченого, компетентного і професійно здібного фахівця.

Ключові слова: інтернет-ресурси, ресурсно-орієнтоване навчання, дидактичні умови, іноземний студент, формування.

Olena SHEVCHENKO,

orcid.org/0000-0002-5829-2048

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Studies and Humanities
Poltava State Medical University,
(Poltava, Ukraine) shevchenko.3628@gmail.com*

Tetiana LESHCHENKO,

orcid.org/0000-0003-4682-3734

*PhD in Philology, Associate Professor,
Head of the Department of Ukrainian Studies and Humanities
Poltava State Medical University
(Poltava, Ukraine) tetyana.57@ukr.net*

DISTANCE LEARNING FOR ENGLISH-SPEAKING STUDENTS AT THE DEPARTMENT OF UKRAINIAN STUDIES AND HUMANITIES AS AN EFFECTIVE FORM OF RESOURCE-BASED LEARNING

The authors substantiate effective forms of resource-oriented learning in the course of teaching the academic discipline «Ukrainian as a foreign language». An attempt is made to reveal the possibility of introducing and features of using elements of Internet resources in teaching the discipline of Ukrainian as a foreign language in distance learning in modern medical universities. In the context of lifelong learning, the problem of resource-based learning attracts the attention of researchers. Under resource-oriented learning, the authors consider such learning that promotes the use of pedagogical innovations and modern information and communication technologies, the active involvement of library staffs in the learning process, and the orientation of activities towards lifelong learning. In the course of work on the developing methods and ways to implement resource-oriented learning with the aim of forming foreign language competence of students of medical universities, were used the following principles: combination of group learning and independent learning; the role of the tutor; interdisciplinary; cooperation and group work; final results. The methodology of resource-based learning, the use of Internet resources is the most effective in organizing distance learning for foreign students. The basis for implementing elements of resource-oriented learning when studying Ukrainian as a foreign language in a modern medical university should be electronic educational resources, a library and information resources of the Internet. The authors note that when using resource-oriented learning, the teacher's role is increases. The teacher teaches students how to learn, acquire knowledge, and at the same time acts as a consultant. The foreign student gets the opportunity to creatively approach the process of acquiring knowledge, show individuality, and enrich intellectual development. Learning with the use of Internet resources involves not just acquiring knowledge; it contributes to the formation of an educated, competent and professionally capable specialist.

Key words: resource-oriented learning, Internet resources, didactic conditions, foreign student, formation.

На початку ХХІ століття сталий розвиток суспільства став одним із основних планів розвитку України, що спрямований на забезпечення балансу між економічними, екологічними й соціальними аспектами. Європейський вектор входження нашої країни до освітнього світового простору зумовлює проведення модернізації освітнього простору. Це сприятиме підвищенню якості й ефективності системи освіти. Відповідно до Болонської декларації підготовку фахівців необхідно спрямовувати на індивідуалізацію навчання здобувачів освіти, застосовуючи при цьому нові інформаційно-комунікаційні технології, використовуючи дистанційні форми й методи навчання, педагогічні інновації.

Саме тому позитивним бачиться використання в закладах вищої освіти нових інформаційно-комунікаційних технологій.

Такі зміни спричинені необхідністю самостійного засвоєння знань здобувачами освіти,

опановування професійних навичок, формування професійних компетенцій. При цьому необхідна безперервність освіти. Світ постійно і стрімко змінюється, тому людина має безперервно вдосконалювати свої знання й навички, розвиватися. У контексті неперервної освіти увагу дослідників привертає проблема ресурсно-орієнтованого навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вчені висвітлюють особливості викладання навчальних дисциплін у закладах вищої освіти різного профілю, на застосування інноваційних методик і розширення парадигми освіти ХХІ ст. Практики створили портал ресурсно-орієнтованого навчання (resource-based learning), на якому розглядають шляхи і методи використання відеоресурсів, пропонують методичні поради і різноманітні наукові розробки. Педагоги різних країн світу спрямовують свої розвідки на питання оновлення

системи наукових знань, умінь і навичок та можливості впотоужнення освітнього потенціалу на етапі переорієнтування на ресурсно-орієнтоване навчання: К. Богнер (Christian Bogner), К. Грінхау (Christine Greenhow), Д. Гіл (Janette R. Hill), С. Декстер (Sara Dexter), Р. Дойрон (R. Doiron), Дж. Девіс (J. Davies), С. Хейкок (C. A. Haycock), Л. Ліманн (Lasse Lehmann), Е. Рідел (Eric Riedel), С. Хаджерут (Said Hadjerrouit), К. Рензінг (Christoph Rensing), Ш. Чан (Shu-Nu Chang).

Британського педагога Нормана Бесвіка (Norman J. Beswick) (Beswick, 1977) вважають основоположником ресурсно-орієнтованого навчання. Учений запропонував застосування такого навчання в освітніх закладах ще в 1977 році, розглядаючи ресурсно-орієнтоване навчання як студентоцентризований підхід. Такий підхід, на думку Нормана Бесвіка, сприятиме забезпеченню навчальної автономії. Головним завданням ресурсно-орієнтованого навчання науковець вважав формування у здобувачів освіти навичок, які б допомагали їм самостійно регулювати свій процес навчання. Ефективно здобувач освіти зможе навчатися за умови використання різноманітних ресурсів. При цьому Норман Бесвік надавав перевагу використанню бібліотечних фондів. Ресурсно-орієнтоване навчання буде продуктивним за умови, що студент візьме на себе відповідальність за самостійне навчання. Активне впровадження ресурсно-орієнтованого навчання сприятиме, за словами Нормана Бесвіка, посиленню інтересу до навчання; студенти активно й самостійно будуть зацікавлені у виконанні завдань; здобувач освіти вибудує власну траєкторію навчання, буде більш сконцентрованим; своє навчання студент буде підлаштовувати до потреб суспільства і для подальшої своєї професійної діяльності.

Ученим, педагогам і бібліотекарям із Канади їхній досвід у застосуванні ресурсно-орієнтованого навчання дав змогу стверджувати, що реалізація освітніх програм залежить не тільки від викладача, а й адміністратора навчального наряду та бібліотекаря.

Учені-педагоги з Канади М. Вестерленд (M.-A. Westerlund), І. Сікстром (I. E. Sikstrom) (Sikstrom & Westerlund, 2001: 98) переконливо доводять, що саме через практичну роботу з різноманітними ресурсами можливе досягнення інформаційної грамотності та освітніх цілей. При ресурсно-орієнтованому навчанні студенти стають суб'єктами начального процесу, здатними самостійно використовувати весь спектр навчальних матеріалів для виконання навчальних завдань. Викладач і бібліотекар стають посередниками в навчальному

процесі. При такому навчанні у студентів сформується культура навчання, що заохочує до подальшого активного навчання.

Науковці з Британії та Швейцарії (Майкл Орей (Michael Orey) (Orey, 2003), Шанн Гріффіт (Shann Griffith), Ліза Кемпбел (Lisa Campbell), Кетрін Войчик (Catherine Wojcik) (Campbell, Flageolle, Griffith, Wojcik, 2024) стверджують, що ресурсно-орієнтоване навчання сприяє розвитку в студентів навичок, щоб стати незалежним, ефективним і самостійним користувачем інформації. Через можливість доступу до великої кількості інформаційних ресурсів студент активно використовує їх, що сприяє результативному навчанню, формуванню у здобувачів освіти нестандартного мислення.

Американські дослідники вказують на те, що ресурсно-орієнтоване навчання – це один із видів теорії навчання (дидактики) (Paul, Callister, 2010: 8-9). Вони припускають, що таке навчання сприяє інтелектуальному розвитку нації та вдосконаленню форм навчального процесу (Patricia L. Smith & Tillman J. Ragan, 1999).

Німецькі дослідники Кристоф Рензінг (Christoph Rensing), Крістіан Богнер (Christian Bogner), Нільс Фальтін (Nils Faltin) та ін. (Anjorin, Rensing, Bogner, Faltin, Lüdemann, Domínguez, 2011: 29-42) убачають у ресурсно-орієнтованому навчанні здатність студента організовувати своє навчання, самостійно використовувати інформацію і власний час. При цьому студент може ефективно вибудувати індивідуальну траєкторію навчання. Завдяки широким технічним і технологічним можливостям науковці вбачають у ресурсно-орієнтованому навчанні перспективу розвитку новітніх дидактичних систем.

Ретельний аналіз наукового доробку зарубіжних науковців дав можливість зробити висновок, що під ресурсно-орієнтованим навчанням у зарубіжній педагогіці визнають утворення специфічного зв'язку, який сприяє розвитку найкращих можливостей для навчання, поєднання інтернет-серверів для пошуку інформації, розвитку різних освітніх моделей (Hannafin, Hill, 2008: 525-536).

Вітчизняні науковці також досліджують питання впровадження ресурсно-орієнтованого навчання (М. Ануфрієв, М. Гриньова, Н. Кононець, М. Макарова, О. Солошенко та ін.) (Кононець, 2013). Педагоги переконані, що запровадження ресурсно-орієнтованого навчання розширить освітні перспективи викладачів і студентів. Під ресурсно-орієнтованим навчанням вбачають процес організації пізнавальної діяльності студентів, при якому здобувачі освіти самостійно оволодівають навичками пошуку й перетворення

інформаційного середовища, активно використовують кадрові, матеріально-технічні, навчально-методичні, інформаційні ресурси. Було проведено кілька науково-практичних конференцій, за результатами яких видано збірки доповідей, що тематично охоплюють коло питань із даної проблематики.

Однак проблема запровадження ресурсно-орієнтованого навчання не була в полі активного дослідження вчених. Науковці спрямовували увагу в першу чергу на впровадження ресурсно-орієнтованого навчання під час викладання не гуманітарних наук. Лише епізодично натрапляємо на обговорення питань застосування ресурсно-орієнтованого навчання при вивченні гуманітарних дисциплін.

Мета статті – з'ясувати можливість використання елементів ресурсно-орієнтованого навчання при викладанні дисципліни «Українська мова як іноземна».

Виклад основного матеріалу. На початку ХХІ ст. українські вчені почали звертати пильну увагу на питання освіти і визначати її провідною галуззю суспільства. Освіта сприяє забезпеченню соціально-економічного, інноваційного і культурного розвитку суспільства (Закон України «Про освіту», 2017). Бажаним шляхом до економічного, соціального й освітнього поступу держави визнано інформатизацію суспільства. Застосування комп'ютерних методів навчання сприяє розв'язанню на вищому рівні проблем освіти з урахуванням світових вимог.

Під ресурсно-орієнтованим навчанням ми розглядаємо навчання, що сприяє використанню педагогічних інновацій і сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, активному залученню до педагогічного процесу працівників бібліотек і спрямуванню на здобуття освіти протягом життя.

Ресурсно-орієнтоване навчання сприяє зміні ролі викладача і його практичної діяльності, оскільки викладач при цьому застосовує традиційні форми, засоби й методики навчання в поєднанні з новітніми технологіями. Саме інформаційні технології виступають головним навчальним ресурсом, сприяють дослідженням, експериментуванню у навчальному процесі.

Водночас зростають вимоги до викладачів і студентів; з'являються нові інструменти й технології здобування інформації та оволодіння професійними навичками.

Як зазначають українські вчені М. Гриньова і Н. Кононець, ресурсно-орієнтоване навчання передбачає використання принципу «3D»: доступність, діалог, динаміка. Педагог зобов'язаний зро-

зуміло донести до студента навчальний матеріал, вдало вести розмову й об'єктивно оцінити засвоєні знання студента. До того ж, викладач мусить навчити студента самостійно здобувати знання й опановувати вміння, адже навчання має тривати протягом усього життя, а не лише під час навчання в закладах вищої освіти (Кононець, 2012: 77).

Провідними напрямками ресурсно-орієнтованого навчання в медичному ЗВО вважаємо такі:

1. Навчання з урахуванням самостійної діяльності. Студенти навчаються, розвиваючи при цьому здатність до активного пошуку нових знань;

2. Роль тьютора. Підхід спрямований на студента. Викладач стає фасилітатором, або наставником: замість передачі знання здобувачам освіти він допомагає їм конструювати його самостійно, стимулюючи рефлексію. Студенти, таким чином, стають відповідальними за своє навчання;

3. Міждисциплінарність. Завдання, які виконують студенти в рамках ресурсно-орієнтованого навчання, тісно поєднуються з медичними дисциплінами. Це стимулює цілісне мислення й допомагає розвивати навички розв'язання проблем у суміжних галузях людської діяльності;

4. Співробітництво і групова робота. Ресурсно-орієнтоване навчання передбачає і самостійне навчання, і тісну взаємодію як усередині групи, так і з зовнішніми сторонами (бібліотекарі). Це розвиває навички комунікації, планування і командної роботи;

5. Кінцевий продукт. Студент має навчитися самостійно відшукувати інформацію, вдало опрацьовувати її та вміло застосовувати засвоєні знання протягом життя.

На кафедрі українознавства та гуманітарної підготовки Полтавського державного медичного університету викладачі активно впроваджують різні форми комп'ютерного підсилення навчального процесу. При цьому активно застосовуються різні програми й ресурси мережі «Інтернет». Спираючись на науково-методичну літературу, під освітніми інтернет-ресурсами розуміємо електронні матеріали в інтернеті, які можливо застосовувати для навчання іноземних студентів. Це відео- та аудіоматеріали, сайти для вивчення української мови як іноземної, електронні підручники, тести онлайн тощо.

Темник Г. переконливо доводить, що ресурси інтернету, надаючи доступ до джерел оригінального мовлення, сприяють створенню мовного середовища, покращують умови вивчення української мови як іноземної (Темник, 2014: 146).

Використання інтернет-ресурсів сприяє застосуванню нових форм навчання; успішній орга-

нізації групової роботи студентів під час занять і в позааудиторний час; урізноманітнює види навчальної діяльності; забезпечує розвиток індивідуального навчального середовища і пізнавальних потреб студента; підвищує ефективність освітнього процесу. Характерні ознаки інтернет-ресурсів – їхня широка різноманітність, змістовність, економія часу на отримання інформації.

Довгий І. пропонує розглядати інтернет-ресурси як засіб навчання і швидкого пошуку інформації; як засіб, що сприяє розвитку комунікаційних здібностей, і, зрештою, як засіб розваг (Довгий, 2011).

Активне впровадження ресурсно-орієнтованого навчання в процес навчання студентів української мови як іноземної допомагає (за умови використання автентичного матеріалу мережі та розроблених викладачами вправ на розуміння прочитаного і прослуханого) удосконалювати вміння сприймати українську мову на слух, формувати вміння читати, розвивати вміння писемної мови, поповнювати словниковий запас лексику сучасної української мови, знайомити з мовним етикетом, особливостями поведінки українців під час спілкування, їхньою культурою і традиціями; виховувати мотивацію до іншомовної діяльності на заняттях шляхом застосування актуальних матеріалів і обговоренням тем, які цікаві здобувачам освіти.

Під час дистанційного навчання велику допомогу вбачаємо в електронних словниках. Іноземні студенти активно користуються великим електронним словником української мови (Великий електронний словник української мови, 2024). Причому слово тут можна знайти навіть за словоформою, а не тільки за початковою формою. За бажанням студент може зробити переклад виділеного слова і його тлумачення.

Популярністю серед іноземних студентів користується великий тлумачний словник сучасної української мови (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2024). Це довідник із сучасної української мови. Важливо, що словник містить слова, які ввійшли в українську мову протягом останніх десятиліть, технічні терміни і слова, що окреслюють факти культурного життя. У деяких статтях додано енциклопедичні довідки.

Схвалення серед іноземних студентів отримав сайт «Горох» (Горох – українські словники, 2024). Це сайт містить тлумачні, синонімічні, фразеологічні, етимологічні та інші словники. Тут зібрано найкорисніші словники української мови. На жаль, жоден зі словників не містить аудіозразків слів, що вкрай важливо при вивченні іноземної мови.

Роботу зі словниками викладач може використовувати як матеріал для вивчення нової лексеми з метою її тлумачення, для пошуку корінних слів, підбору синонімів і антонімів, уживання даної лексеми в реченнях тощо. Також робота зі словниками може бути одним із варіантів пошукової роботи для іноземних студентів. Важливо навчити студентів самостійно працювати з електронними словниками й інформаційними джерелами, адже при цьому розширюється словниковий запас і вдосконалюються навички читання.

На окрему увагу заслуговують онлайн-платформи для вивчення української мови як іноземної. Науковці та педагоги на тепер створили кілька онлайн-платформ для вивчення української мови як іноземної. Матеріали, що містяться на цих платформах, допомагають викладачам не тільки на початковому етапі навчання української мови як іноземної, а й на просунутому етапі. Працюючи на таких онлайн-платформах, студенти в активній формі вивчають лексику й ознайомлюються зі специфікою мови, при цьому вдосконалюють навички читання.

Популярністю серед іноземних студентів користується онлайн-платформа (<https://speakukraine.net/#project>), на якій зібрано ресурси для вивчення української мови. Цими сайтами із задоволенням користуються і носії мови, й іноземні здобувачі освіти. Нині ця онлайн-платформа об'єднує п'ять сайтів. Навчання може відбуватися в різних форматах: у текстовому, відео й інтерактивному.

Авторки статті додатково пропонують іноземним студентам онлайн-сервер (<https://ukr.lingva.ua/>), який містить безкоштовні заняття з української мови як іноземної. Національна платформа з української мови призначена для всіх, хто потребує не лише вивчення, а й удосконалення української мови. Ця платформа використовує англійську мову як допоміжну. Наявні 25 популярних тем і понад 100 цікавих занять для швидкого оволодіння українською. Здобувачі освіти беруть участь у діалогах і в активній формі виконують вправи. При цьому немає рутинних пояснень правил. Усі вправи відбуваються у формі змагання. Викладачі рекомендують працювати на цій онлайн-платформі 15-30 хвилин за день.

Цікавою вважаємо платформу для вивчення української мови як іноземної "Open for Ukrainian" (Освітній портал «Open for Ukrainian»). Для іноземних здобувачів освіти доступні презентації, аудіозаписи окремих тем занять, онлайн-вікторини, онлайн-картки, тести. Студенти «занурюються» в українську мову, беруть участь в обговоренні тем, мають доступ до прослуховування

аудіозапису, мають можливість самостійно прочитати і написати вправу.

Популярною під час дистанційного навчання стала онлайн-платформа Ukrainian Lessons Podcast (Освітній портал «Ukrainian Lessons Podcast»). Це проєкт Анни Огойко. Платформа містить подкасти також у формі діалогів. Окрім аудіозаписів, на сайті можна знайти інформацію, корисну для вивчення української мови як іноземної.

Доступний також відеокурс «Українська за 27 уроків» (Освітній портал «Українська за 27 уроків»). Це розробка проєктної команди «Є-мова», підготовлена для рівнів української мови A1 і A2. Іноземні студенти мають доступ до відеозанять і творчих завдань.

Для вивчення української мови на початковому рівні рекомендуємо англомовний ресурс «ПодорожіUA» (Освітній портал «ПодорожіUA»). Його створено у формі подорожей із передбачуваними зупинками з граматичними, лексичними і ситуаційними завданнями. Актуально те, що передбачено граматичні правила англійською мовою та аудіоматеріали.

Цікавим є курс «Read Ukrainian!» (Освітній портал «Read Ukrainian!») для початківців. Тут також доступні англомовне пояснення граматики й різноманітні вправи.

Популярністю користується платформа «Speak Ukrainian» (Освітній портал «Speak Ukrainian»). Це національна платформа, створена на замовлення Міністерства інформаційної політики для вивчення української мови англомовними особами. Для англомовних здобувачів освіти тут доступні два сайти – «PhrasePack» і «SpeakUkraine» із дев'ятьма рівнями вправ. Передбачено вивчення української мови на рівнях A1 і B2.

Новим серед інтернет-ресурсів став курс «Peace Corps Ukrainian Lessons». Він допомагає іноземним здобувачам освіти отримати базові знання з української мови як іноземної. Матеріали курсу можна завантажити і прослухати аудіозаписи.

Принагідно нагадаємо про YouTube-канали, що сприяють вивченню української мови як іноземної, зокрема «Ukrainian Language» і «Speak Ukrainian». Ці канали допомагають іноземним студентам не тільки вивчати українську мову як іноземну, а й ознайомитися із життям в Україні.

Зацікавлює YouTube-канал, створений Ольгою Резніковою, хоча авторка більше розповідає про життя в Україні, українську культуру, ніж про мову. Скажімо, в одному зі створених нею відео відвідувачі її каналу бачать будинок, в якому вона мешкає, її побут, а в інших відео вона може розмірковувати про корупцію та ін.

Курс «Ukrainian language» містить записи текстів українською мовою для здобувачів освіти рівня A1. Тут можна знайти видання з текстами для читання українською мовою та аудіофайлами.

На YouTube-каналі цікавими, на нашу думку, є канали «Цікава наука», «УкрАніма», «KozakyTV», «EdEra» та ін.

Курси, створені Юрієм Шевчуком («Beginner's Ukrainian»), Мар'яною Бурак («Яблуко»), Олесею Антонів («Українська мова для іноземців»), Олесею Палінською («Крок – 1»), також заслуговують на увагу. Наявність таких комплексів сприяє більш продуктивному й ефективному вивченню української мови як іноземної та сприймається іноземними студентами як необхідний елемент навчання.

Мобільні додатки стають усе більш популярними серед здобувачів освіти. Для онлайн-освіти це створює нові перспективи. Користувачам пропонують численні додатки, що сприяють інтерактивному вивченню матеріалу. Серед додатків для мобільних телефонів можемо назвати Duolingo, Simply Learn Ukrainian, Speak Easy Ukrainian Lite та ін.

Заняття з української мови як іноземної можна урізноманітнити фрагментами з радіопрограм. Для пошуку аудіоматеріалів можемо запропонувати ресурс «Слухай». Тут міститься аудіобібліотека книжок українською мовою, озвучених видатними українськими діячами (Слухай. Бібліотека аудіокниг українською мовою). Цікавою й ефективною для вивчення української мови може бути робота з народними і сучасними піснями. Використання пісень на заняттях з української мови як іноземної допомагає відчувати мелодійність української мови, збагатити лексичний склад, глибше зрозуміти світогляд і культуру українців. Повторюючи слова, іноземні студенти запам'ятовують їх, вивчають усталені звороти. На платформі Wizer.me розроблено дидактичний матеріал на основі пісень (Освітній портал «Wizer.me»). Автори пропонують тексти пісень гурту «Без обмежень» («Листопад») і «Randevu» («Гуцулка Ксеня») і завдання до них.

В умовах дистанційного навчання зручними при вивченні української мови як іноземної та для вдосконалення навичок групової роботи вважаємо використання різних програм і додатків, наприклад, функцію Breakout rooms у Zoom для групових обговорень або платформу Padlet, де учасники можуть обмінюватися новинами і дискутувати (Лебедева, Перва, Романюк, 2024: 49).

Також в онлайн-навчанні доцільно використовувати кілька платформ. Google Classroom: можливе просте управління завданнями, спільне використання матеріалів, інтеграція з Google-

сервісами. Платформа Microsoft Teams: надає можливість управляти командами, проведення відеоконференцій, спільне редагування документів. Платформа Zoom: можливість проведення відеоконференцій. Breakout Rooms: доступність записів занять, інтерактивні функції (чат, опитування). Платформа Kahoot!: можливе створення інтерактивних вікторин, сприяє гейміфікації навчання.

Соціальні мережі Facebook, Instagram, Telegram, Viber і WhatsApp можуть сприяти вдосконаленню мовних навичок. У створеній групі іноземні студенти одночасно навчаються й розважаються. Викладач може вносити пропозицію, наприклад, прокоментувати виставлене ним фото. Студенти намагаються використати свої знання на практиці, а участь в обговоренні з одногрупниками мотивує роботу взагалі. Користування цими соціальними мережами сприяє позитивному результату ще на початкових етапах вивчення мови. Навіть коли іноземний студент не зрозумів написане викладачем запитання, він може швидко перекласти його і робить спробу відреагувати, тобто він сприймає та намагається висловитися українською мовою. Для закріплення вимови звуків викладач може начитувати тексти і виставляти в цих додатках разом із опублікованими текстами. Такі матеріали доступні студентам в будь-який момент, а можливість прослухати кілька разів сприятиме позитивним результатам.

Зручними при вивченні української мови як іноземної стали ресурси Google, такі як “Диск Google”, “Документи”, “Blogger” та інші. Викладач керує доступом до завантажених файлів. На диску Google можна спільно виконувати роботу.

Миттєво можна створювати нові документи, таблиці та презентації в хмарному середовищі. Використовувати «Диск Google» можна для збереження й редагування файлів, а також можна ділитися ними зі студентами. Розмістивши на диску Google створений файл із завданнями, викладач надає доступ усім здобувачам, скеровує студентів на виконання завдання, стимулює іноземних здобувачів освіти на самостійне засвоєння знань.

На диску ми розміщуємо різноманітні навчальні матеріали: відеолекції, рекомендації для студентів щодо самостійної роботи. Студенти переглядають тему на інтернет-платформі Zoom і виконують завдання й тести в Google Class.

На сервері Classtime можна швидко підготувати тест і надати студентам для виконання. Щойно студент виконає тест, викладач відразу ж перевірить його і проаналізує, пояснивши помилки. Перевагами використання цього сервера вважаємо можливість давати пояснення, миттєве оцінювання, коментування відповідей студента. Результати тестування з коментарями викладач надсилає на електронну адресу студента.

Висновки. Інтернет-ресурси посідають важливе місце в сучасній освіті, сприяють створенню мовного середовища, підвищують мотивацію, усувають бар'єри комунікації. Іноземні здобувачі освіти добре засвоюють матеріал, вчаться самостійно відшукувати інформацію й навчатися дистанційно під наглядом і контролем викладача. Використовуючи різноманітні форми ресурсно-орієнтованого навчання, викладач виступає в ролі консультанта, тьютора, радника, який спрямовує процес навчання іноземних студентів і стимулює їх до самостійного опрацювання матеріалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий електронний словник української мови. (2024). URL: <https://r2u.org.ua/vesum/>
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. (2024). URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/ua/elib.exe>
3. Горох – українські словники. URL: <https://goroh.pp.ua/>
4. Довгий І. Освітні можливості інтернет-технологій у вивченні мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2011. Вип. 6. С. 268–271.
5. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради. 2017. № 38–39, ст. 380.
6. Кононець Н. В. Педагогічні інновації вищої школи: ресурсно-орієнтоване навчання. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Полтава, 2012. Вип. 54. С. 76–80.
7. Кононець Н. В. Ресурсно-орієнтоване навчання – крок до якісної освіти в аграрному коледжі. *Збірник матеріалів III Міжн. наук.-практ. конф. “Людина, природа, техніка у XXI столітті”*, Полтава, 21-22 листопада 2013 р. Полтавська державна аграрна академія. Полтава, 2013. С. 71–74.
8. Лебедева Н., Перва А.-О., Романюк К. Мобільні додатки як інструмент для покращення граматичних навичок учнів. *Journal of Cross-Cultural Education*. 2024. № 3. С. 45–54. DOI: <https://doi.org/10.31652/2786-9083-2024-3-45-54> (дата звернення: 10.11.2024).
9. Освітній портал «ПодорожіUA»: <https://podorozhiua.com>.
10. Освітній портал «Українська за 27 уроків»: <https://prometheus.org.ua/prometheus-free/ukrainska-za-27-urokiv/>
11. Освітній портал «Ukrainian Lessons Podcast». URL: www.ukrainianlessons.com > the podcast
12. Освітній портал «Lingvo.ua». URL: lingvo.ua
13. Освітній портал «Open for Ukrainian». URL: <https://open4ukrainian.education>
14. Освітній портал «Read Ukrainian!». URL: <https://www.ukrainianlanguage.org.uk/read/>
14. Освітній портал «Speak Ukrainian». URL: <https://speakukraine.net>
15. Освітній портал «Wizer.me». URL: <https://open4ukrainian.education/vyvchennya-pisen-na-zanyattyah-ukrayinskoyi-movuy-yak-inozemnoyi/>
16. Слухай. Бібліотека аудіокниг українською мовою. URL: <https://sluhay.com.ua/>

17. Темник Г. Інтернет-ресурси з української мови у системі навчально-методичного забезпечення українських освітніх закладів діаспори. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Історичні науки». 2015. Вип. 23. С. 146–151.
18. Anjorin M., Rensing C., Bogner C., Faltin N., Lüdemann A., Domínguez García, R. CROKODIL - a Platform for Collaborative Resource-Based Learning. In: Carlos Delgado Kloos, Denis Gillet, Raquel M. Crespo Garcia, Fridolin Wild, Martin Wolpers: Towards Ubiquitous Learning, Proceedings of the 6th European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2011, no. LNCS 6964. P. 29–42.
19. Beswick N. Resource-based learning. London: Heinemann Educational Books, 1977. 285 p.
20. Campbell L., Flageolle P., Griffith S., Wojcik C. Resource-Based Learning. Department of Educational Psychology and Instructional Technology, University. Retrieved February 21, from the World Wide Web, 2024: [http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Resource-Based Learning](http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Resource-Based+Learning)
21. Hannafin M. J., & Hill J. R. Resource-based learning. In M. Spector, D. Merrill, J. Van Merriënboer, & M. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research in Educational Technology* (3rd ed.). New York: Lawrence Erlbaum, 2008. P. 525–536.
22. Orey M. Definition of Blended Learning. University. Retrieved February 21, from the World Wide Web, 2003: <http://www.arches.uga.edu/~mikeorey/blendedLearning>
23. Paul D. Callister Time to Blossom: An Inquiry into Bloom's Taxonomy as a Means to Ordered Legal Research Skills, 102 Law Libr. J. 191, 194-95, 2010 Law Libr. J. 12. 2010, P. 8–9.
24. Patricia L. Smith & Tillman J. Ragan Instructional Design 15. 2d ed. 1999. 158 p.
25. Sikstrom I. E. & Westerlund Mari-Ann Canada: Resource-Based Learning Study Tour. A Report of a Study Tour of Saskatoon School Libraries, 2001-10-21. 98 p.

REFERENCES

1. Velykyi elektronnyi slovnyk ukraïnskoi movy. (2024). [Large electronic dictionary of the Ukrainian language]. URL: <https://r2u.org.ua/vesum/> [in Ukrainian].
2. Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukraïnskoi movy. (2024). [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/ua/elib.exe> [in Ukrainian].
3. Horokh – ukraïnski slovnyky. [Horokh – Ukrainian dictionaries]. URL: <https://goroh.pp.ua/> [in Ukrainian].
4. Dovhyi I. (2011). Osvitni mozhlyvosti internet-tekhnolohii u vyvchenni movy yak inozemnoi. [Educational possibilities of Internet technologies in learning a foreign language]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukraïnskoi movy yak inozemnoi*. 2011. Vyp. 6. С. 268–271. [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy «Pro osvitu». (2017). Vidomosti Verkhovnoi Rady. [Law of Ukraine “On Education”]. № 38–39, st. 380. [in Ukrainian].
6. Kononets N. V. (2012). Pedahohichni innovatsii vyshchoi shkoly: resursno-oriietovane navchannia. [Pedagogical innovations in higher education: resource-oriented learning]. *Profesiina pedahohika: zb. nauk. pr. Professional pedagogy: coll. of science papers*, 54. 76–80. [in Ukrainian].
7. Kononets N. V. (2013). Resursno-oriietovane navchannia – krok do yakisnoi osvity v aharnomu koledzhi. [Resource-based learning is a step towards quality education in an agricultural college]. *Zbirnyk materialiv III Mizhnar. nauk.-prakt. konf. “Liudyna, pryroda, tekhnika u 21 stolitti”*, Poltava, 21-22 Lystopada 2013 r. Poltavska derzhavna aharna akademiia. Poltava, 71-74. [in Ukrainian].
8. Lebedieva N., Perva A.-O., Romaniuk K. (2024). Mobilni dodatky yak instrument dlia pokrashchennia hramatychnykh navychok uchniv. [Mobile applications as a tool for improving students' grammar skills]. *Journal of Cross-Cultural Education*. 2024. № 3. 45–54. [in Ukrainian].
9. Osvitnii portal «PodorozhiUA». <https://podorozhiua.com>. [in Ukrainian].
10. Osvitnii portal «Ukrainska za 27 urokiv». <https://prometheus.org.ua/prometheus-free/ukrainska-za-27-urokiv/> [in Ukrainian].
11. Osvitnii portal «Ukrainian Lessons Podcast. URL: www.ukrainianlessons.com » the podcast [in Ukrainian].
12. Osvitnii portal «Lingvo.ua». URL: lingva.ua [in Ukrainian].
13. Osvitnii portal «Open for Ukrainian». URL: <https://open4ukrainian.education> [in Ukrainian].
14. Osvitnii portal «Read Ukrainian!» URL: <https://www.ukrainianlanguage.org.uk/read/> [in Ukrainian].
15. Osvitnii portal «Speak Ukrainian». URL: <https://speakukraine.net> [in Ukrainian].
16. Osvitnii portal «Wizer.me». URL: <https://open4ukrainian.education/vyvchennya-pisen-na-zanyattiah-ukrayinskoyi-movy-yak-inozemnoyi/> [in Ukrainian].
17. Slukhai. Biblioteka audioknyh ukraïnskoïu movoiu. [Listen. Library of audiobooks in Ukrainian]. URL: <https://sluhay.com.ua/> [in Ukrainian].
18. Temnyk H. (2015). Internet-resursy z ukraïnskoi movy u systemi navchalno-metodychnoho zabezpechennia ukraïnskykh osvitytnykh zakladiv diaspory. [Internet resources on the Ukrainian language in the system of educational and methodological support of Ukrainian educational institutions of the diaspora] *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Serii «Istorychni nauky». 2015. Vyp. 23. S. 146–151. [in Ukrainian].
19. Anjorin, M., Rensing, C., Bogner, C., Faltin, N., Lüdemann, A., Domínguez García, R. (2011). CROKODIL - a Platform for Collaborative Resource-Based Learning. In: Carlos Delgado Kloos, Denis Gillet, Raquel M. Crespo Garcia, Fridolin Wild, Martin Wolpers: Towards Ubiquitous Learning, Proceedings of the 6th European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2011, no. LNCS 6964. 29–42.
20. Beswick, N. (1977). Resource-based learning. London: Heinemann Educational Books. 285 p.
21. Campbell, L., Flageolle, P., Griffith, S., Wojcik, C. (2024). Resource-Based Learning. Department of Educational Psychology and Instructional Technology, University.
22. Hannafin, M. J., & Hill, J. R. (2008). Resource-based learning. In M. Spector, D. Merrill, J. Van Merriënboer, & M. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research in Educational Technology* (3rd ed.). 525-536.
23. Orey, M. (2003). Definition of Blended Learning. University. Retrieved February 21, 2003.
24. Paul, D. Callister. (2010). Time to Blossom: An Inquiry into Bloom's Taxonomy as a Means to Ordered Legal Research Skills, 102 Law Libr. J. 191, 194-95, 2010 Law Libr. J. 12. 8–9.
25. Patricia L. Smith & Tillman J. Ragan (1999). *Instructional Design* 15. 2d ed.
26. Sikstrom, I. E. & Westerlund, Mari-Ann. (2001). Canada: Resource-Based Learning Study Tour. A Report of a Study Tour of Saskatoon School Libraries, 2001-10-21. 98.

ЗМІСТ

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Olena BALATSKA, Yuliia HUNCHENKO STRATEGIC MODELS OF CRITICAL REMARKS IN ENGLISH-LANGUAGE RESEARCH ARTICLES IN PSYCHOLOGY.....	4
Ірина ДЕНИСОВЕЦЬ ЕВОЛЮЦІЯ ТЕРМІНА НА ПОЗНАЧЕННЯ ПРЕФІКСАЛЬНОГО СПОСОБУ СЛОВОТВОРЕННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ДЕРИВАТОЛОГІЇ.....	10
Світлана ДОРОШЕНКО, Людмила ДЕРЕВ'ЯНКО ПРИЧИНИ ПОРУШЕННЯ МОВНИХ НОРМ У ПРОЦЕСІ ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ.....	16
Марина ЖОВНІР, Тетяна ЛЕЩЕНКО ОСОБЛИВОСТІ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ АКТУАЛІЗАЦІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ УКРАЇНЦІВ У МУЛЬТИМОДАЛЬНИХ ТЕКСТАХ.....	22
Наталія КОМЛИК, Світлана ГАЛАУР СИНТАКСИЧНІ МОДЕЛІ АНГЛІЙСЬКИХ БІНОМІВ.....	29
Tetiana KOROL, Yulia SYROTA, Lyudmila CHEREDNYK EXPLORING FIGURATIVE LANGUAGE OF H. MORT'S POETIC WORLD.....	36
Svitlana NESHKO, Olena EL KASSEM, Olena KHARLAMOVA CONNOTATIVE TRANSFORMATIONS OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN TRANSLATION.....	42
Людмила ЧЕРЕДНИК, Алла БОЛОТНІКОВА ДІАЛОГ КУЛЬТУР У ТВОРЧОСТІ В. ШИМБОРСЬКОЇ, О. ТОКАРЧУК І Л. КОСТЕНКО (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ).....	49

ПЕДАГОГІКА

Антон БЕРЕЖНИЙ ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПЕРЕКЛАДУ: ЗМІСТОВО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ	55
Сергій БОЛОТНІКОВ ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	62
Наталія БОНДАР, Тетяна МАЛУКА, Юлія РІЗНИК ДОПОВНЕНА РЕАЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРАЦІЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У НАВЧАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ.....	68
Світлана ГАЛАУР, Юлія НІКОЛЕНКО, Наталія КОМЛИК ТРАДИЦІЙНІ ТА СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ МІЛІТАРНОЇ ЛЕКСИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	75
Yuliia HUNCHENKO, Tetiana KOROL TEACHING COMPOUND NOUNS WITH THE FIRST ADJECTIVE COLORING COMPONENT AT PRACTICAL ENGLISH COURSE CLASSES FOR FUTURE TEACHERS.....	81
Максим ДОМАРЕНКО АНАЛІЗ ТЕОРІЇ КТМЛ Р. МЕЙЕРА В КОНТЕКСТІ ЗАСТОСУВАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ В ЗВО.....	85
Світлана ЗАМАХІНА ВИКОРИСТАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІВ МЕТОДИК ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	91
Юлія КОЛОС, Юлія ФЕДОРЕНКО РОБОТА З ТЕРМІНОЛОГІЧНОЮ ЛЕКСИКОЮ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ СТУДЕНТАМИ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	98

Марина МОСКАЛЕНКО, Руслана СКАЧКО ІНТЕГРАЦІЯ ТЕЛЕСЕРІАЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 17 ТЕРАПІЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЯ.....	104
Юлія РІЗНИК, Наталія БОНДАР ЕФЕКТИВНІСТЬ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У НАВЧАННІ УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ.....	109
Алла СЕРЕДА, Світлана МАНГУРА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ.....	114
Юлія СИРОТА, Віктор ЧЕРНИШОВ МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ БІБЛІЇ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ.....	118
Галина ТАЛОВИРЯ, Анна АГЕЙЧЕВА, Андрій АБАКУМОВ РОЛЬ УЧИТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ І ПІДТРИМАННІ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	122
Галина ТАЛОВИРЯ, Ксеня ГАВРИЛЬЄВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО РОБОТИ ЗА ФАХОМ ЗА ДОПОМОГОЮ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООРГАНІЗАЦІЇ, КРЕАТИВНОСТІ ТА КОМУНІКАЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	129
Юлія ФЕДОРЕНКО, Юлія КОЛОС ЗАСОБИ ОРГАНІЗАЦІЇ СПОСТЕРЕЖЕННЯ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	136
Victor CHERNYSHOV, Olena BALATSKA THE PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF RESEARCH METHODOLOGIES IN EDUCATION: THEORIES OF MEANING.....	142
Олена ШЕВЧЕНКО, Тетяна ЛЕЩЕНКО ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНИХ СТУДЕНТІВ НА КАФЕДРІ УКРАЇНОЗНАВСТВА ТА ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ.....	148

CONTENTS

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Olena BALATSKA, Yuliia HUNCHENKO STRATEGIC MODELS OF CRITICAL REMARKS IN ENGLISH-LANGUAGE RESEARCH ARTICLES IN PSYCHOLOGY.....	4
Iryna DENYSOVETS EVOLUTION OF THE TERM DEFINING THE PREFIXAL METHOD OF WORD FORMATION IN UKRAINIAN DERIVATOLOGY.....	10
Svitlana DOROSHENKO, Liudmyla DEREVIANKO CAUSES OF LINGUISTIC NORM VIOLATIONS IN THE PROCESS OF TRANSLATING SCIENTIFIC AND TECHNICAL TERMINOLOGY.....	16
Maryna ZHOVNIR, Tetiana LESCHCHENKO NON-VERBAL MEANS OF THE UKRAINIAN SOCIO-CULTURAL VALUES ACTUALIZATION.....	22
Nataliia KOMLYK, Svitlana HALAUR SYNTACTIC PATTERNS OF ENGLISH BINOMIALS.....	30
Tetiana KOROL, Yulia SYROTA, Lyudmila CHEREDNYK EXPLORING FIGURATIVE LANGUAGE OF H. MORT'S POETIC WORLD.....	36
Svitlana NESHKO, Olena EL KASSEM, Olena KHARLAMOVA CONNOTATIVE TRANSFORMATIONS OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN TRANSLATION.....	42
Lyudmila CHEREDNYK, Alla BOLOTNIKOVA DIALOGUE OF CULTURES IN THE WORK OF V. SHYMBORSKA, O. TOKARCHUK AND L. KOSTENKO (COMPARATIVE ANALYSIS).....	49

PEDAGOGY

Anton BEREZHNYI PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING DIGITAL COMPETENCE IN FUTURE TRANSLATION PROFESSIONALS: CONTENT AND METHODOLOGICAL ASPECT.....	55
Serhii BOLOTNIKOV TRADITIONAL AND INNOVATIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES.....	62
Nataliia BONDAR, Tetiana MALUKA, Yuliia RIZNYK AUGMENTED REALITY AS A MEANS OF INTEGRATING INTERCULTURAL COMMUNICATION IN TEACHING GERMAN.....	69
Svitlana HALAUR, Juliia NIKOLENKO, Nataliia KOMLYK TRADITIONAL AND MODERN METHODS OF LEARNING ENGLISH MILITARY VOCABULARY.....	76
Yuliia HUNCHENKO, Tetiana KOROL TEACHING COMPOUND NOUNS WITH THE FIRST ADJECTIVE COLORING COMPONENT AT PRACTICAL ENGLISH COURSE CLASSES FOR FUTURE TEACHERS.....	81
Maksym DOMARENKO ANALYSIS OF R. MAYER'S CTML THEORY IN THE CONTEXT OF THE OF AUDIOVISUAL AIDS USE FOR TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	85
Svitlana ZAMAKHINA USE OF METHODS OF OVERCOMING ANXIETY IN ADOLESCENTS IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF PSYCHOLOGISTS IN THE CONTEXT OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES.....	91
Yuliia KOLOS, Yuliia FEDORENKO WORKING WITH TERMINOLOGICAL VOCABULARY WHEN STUDYING ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES BY ENGINEERING STUDENTS.....	98

Maryna MOSKALENKO, Ruslana SKACHKO INTEGRATION OF TELEVISION SERIES IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES FOR STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF SPECIALTY 17 THERAPY AND REHABILITATION.....	104
Yuliia RIZNYK, Nataliia BONDAR EFFECTIVENESS OF INTERACTIVE METHODS IN TEACHING ORAL AND WRITTEN COMMUNICATION IN GERMAN CLASSES.....	109
Alla SEREDA, Svitlana MANHURA INNOVATIVE APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES TEACHING.....	114
Yulia SYROTA, Victor CHERNYSHOV METHODS OF STUDYING THE BIBLE AT FOREIGN LITERATURE CLASSES IN SCHOOL.....	118
Halyna TALOVYRIA, Ann AGEICHEVA, Andrii ABAKUMOV TEACHER'S ROLE IN FORMING AND SUSTAINING STUDENTS' MOTIVATION TO LEARNING ENGLISH.....	123
Halyna TALOVYRIA, Ksenia HAVRYLIEVA PREPARING FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS FOR WORK IN THEIR SPECIALTY BY DEVELOPING SELF-ORGANIZATION, CREATIVITY, AND COMMUNICATION SKILLS IN ENGLISH CLASSES.....	130
Yuliia FEDORENKO, Yuliia KOLOS MEANS OF ORGANIZING OBSERVATION DURING THE FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS INTERNSHIP.....	137
Victor CHERNYSHOV, Olena BALATSKA THE PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF RESEARCH METHODOLOGIES IN EDUCATION: THEORIES OF MEANING.....	142
Olena SHEVCHENKO, Tetiana LESHCHENKO DISTANCE LEARNING FOR ENGLISH-SPEAKING STUDENTS AT THE DEPARTMENT OF UKRAINIAN STUDIES AND HUMANITIES AS AN EFFECTIVE FORM OF RESOURCE-BASED LEARNING.....	149

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ НАУК**

**HUMANITIES SCIENCE
CURRENT ISSUES**

**ВИПУСК 86. ТОМ 4
ISSUE 86. VOLUME 4**

Редактори-упорядники

Микола Пантюк

Андрій Душний

Василь Ільницький

Іван Зимомря

Здано до набору 12.05.2025 р. Підписано до друку 30.05.2025 р.

Гарнітура Times New Roman. Формат 64×84/8.

Друк офсетний. Папір офсетний.

Ум. друк. арк. 18,6. Зам. № 0625/472. Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефони: +38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.