

**Актуальні проблеми
міжкультурної комунікації:
мовознавчий, літературознавчий
та методичний аспекти**

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

**Актуальні проблеми
міжкультурної комунікації:
мовознавчий, літературознавчий
та методичний аспекти**
КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Рівне
Видавець Ю. Кукса
2025

УДК [81 + 82]
А-43

Рекомендовано до друку Вченою радою
Рівненського державного гуманітарного університету
(протокол № 4 від 10 квітня 2025 р.)

Рецензентки:

Щербя Наталія Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти, доцент Житомирського державного університету імені Івана Франка;

Солодка Анжеліка Костянтинівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри перекладу Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Актуальні проблеми міжкультурної комунікації: мовознавчий, літературознавчий та методичний аспекти : колективна монографія. Рівне : Ю. Кукса, 2025. 456 с.

ISBN 978-617-8672-06-5

У колективній монографії «Актуальні проблеми міжкультурної комунікації: мовознавчий, літературознавчий та методичні аспекти» висвітлюється актуальна для сучасного суспільства проблема міжкультурної комунікації. Автори здійснюють аналіз теоретико-методологічних підходів до між культурної взаємодії в контексті філософсько-культурологічного, соціально-психологічного, мовознавчого, літературознавчого та методичного аспектів, а також педагогічної теорії та практики. Результати наукових досліджень, викладені в монографії, можуть бути використані як теоретична й методична основа для створення тематичних факультативних курсів, освітніх програм, методичних розробок і семінарів для викладачів, здобувачів вищої освіти, наукових працівників, учителів закладів загальної середньої та вищої освіти.

Монографія розрахована на широке коло читачів, зацікавлених у питаннях міжкультурної комунікації, гуманітарних наук та сучасної педагогіки.

УДК [81 + 82]

© Байло Ю. В., Безкоровайна О.В., Богачик М.С.,
Бондаренко О.І., Іващкевич Е.Е., Капелюх Д.П.,
Курята Ю.В., Михальчук Н.О., Оздемір О.В.,
Середюк Л.А., Симонович Н.П., Станіславчук Н.І.,
Ткачук А.І., Федоренко С.В., Хасматулін А.Р.,

ISBN 978-617-8672-06-5

Яловенко О.В., 2025

З М І С Т

Юлія БАЙЛО. Англійська мова як місток між культурами: інтеграція міжкультурної комунікації в освітній процес	4
Ольга БЕЗКОРОВАЙНА. Культурний контекст як умова реалізації особистісного розвитку майбутнього педагога в освітньому процесі	35
Марина БОГАЧИК. Стереотипи у міжкультурній комунікації та їхній вплив на процес навчання іноземних мов	66
Олександра БОНДАРЕНКО. Студіювання поняття «особистісний потенціал».....	102
Дмитро КАПЕЛЮХ. Принципи художньої організації та семантичні типи сценічної ремарки	127
Юлія КУРЯТА. Digital Transformation in Foreign Language Teaching: The Application of AI and Online Platforms	158
Nataliia MYKHALCHUK, Ernest IVASHKEVYCH. Sovereign task-based language teaching and learning	190
Оксана ОЗДЕМІР. Історико-теоретичні основи поняття «жіноча проза».....	262
Лариса СЕРЕДЮК, Наталія СИМОНОВИЧ. Ейдетизм та ейдетика у навчанні німецької мови	293
Наталія СТАНІСЛАВЧУК. Англійський менталітет у мовних стереотипах.....	342
Svitlana FEDORENKO. Theoretical basis of the global education in the USA.....	374
Артур ХАСМАТУЛІН. Інтерактивні технології в сучасному мовному навчанні	394
Ольга ЯЛОВЕНКО. Проблема множинної ідентичності у розрізі транс культури.....	416
Коротко про авторів	454

Англійська мова як місток між культурами: інтеграція міжкультурної комунікації в освітній процес

Міжкультурна комунікація є процесом обміну інформацією між індивідами або групами, які належать до різних культурних спільнот. Цей процес охоплює як вербальні, так і невербальні аспекти спілкування, що відображають культурні особливості учасників взаємодії. Згідно з визначенням Ф.С. Бацевича, міжкультурна комунікація – це процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило, послуговуються різними ідентичними мовами, відчують лінгвокультурну «чужинність» партнера по спілкуванню, мають різну систему цінностей та усталених норм соціальної практики [1, 35].

Сутність міжкультурної комунікації полягає у взаємодії представників різних культур, яка вимагає від учасників не лише знання мови, але й розуміння культурних контекстів, норм та цінностей іншої сторони. Це передбачає розвиток міжкультурної компетентності, яка включає здатність ефективно та адекватно спілкуватися з представниками інших культур, враховуючи їхні культурні особливості та уникати міжетнічних і міжкультурних конфліктів [4, 110].

У дослідженнях міжкультурної комунікації розроблено низку концепцій та моделей, які допомагають зрозуміти механізми взаємодії між культурами. Однією з фундаментальних є модель культурних вимірів Г. Хофстеде, яка виділяє такі параметри: дистанція влади, індивідуалізм проти колективізму, маскулінність проти фемінності, уникнення невизначеності та довгострокова орієнтація. Ці виміри дозволяють порівнювати культурні особливості різних суспільств та прогнозувати можливі труднощі у міжкультурній взаємодії.

Іншою важливою моделлю є концепція культурного контексту Е. Холла, яка розрізняє висококонтекстуальні та низькоконтекстуальні культури. У висококонтекстуальних

культурах (наприклад, японській) значення повідомлення сильно залежить від контексту та невербальних сигналів, тоді як у низькоконтекстуальних культурах (наприклад, німецькій) інформація передається переважно через слова, а контекст має менше значення.

Також варто згадати модель культурної синергії Н. Адлера, яка підкреслює, що ефективна міжкультурна комунікація досягається шляхом поєднання найкращих аспектів різних культур, створюючи нові підходи та рішення, які перевершують окремі культурні практики.

Культура відіграє ключову роль у формуванні комунікативних практик, визначаючи норми, правила та стилі спілкування, прийняті в конкретному суспільстві. Вона впливає на те, як люди інтерпретують повідомлення, які канали комунікації вважають за краще використовувати, а також на їхні очікування щодо комунікативної поведінки інших.

Наприклад, у деяких культурах прямота та відвертість у спілкуванні цінуються як ознаки чесності та відкритості, тоді як в інших культурах така поведінка може сприйматися як грубість або нетактовність. Крім того, невербальні аспекти комунікації, такі як жести, міміка, дистанція між співрозмовниками та зоровий контакт, також сильно залежать від культурних норм і можуть призводити до непорозумінь у міжкультурному спілкуванні.

Розуміння ролі культури у формуванні комунікативних практик є необхідним для ефективної міжкультурної взаємодії. Це дозволяє уникати стереотипів та упереджень, сприяє розвитку емпатії та толерантності, а також підвищує ефективність спілкування між представниками різних культур.

Таким чином, міжкультурна комунікація є складним та багатогранним процесом, який вимагає від учасників не лише лінгвістичних знань, але й глибокого розуміння культурних контекстів та особливостей. Вивчення основних концепцій та моделей міжкультурної комунікації, а також усвідомлення ролі культури у формуванні комунікативних практик, сприяє підвищенню ефективності міжкультурної взаємодії та запобіганню можливим конфліктам.

Англійська мова набула статусу глобальної LINGUA FRANCA, тобто мови, яка використовується для спілкування між людьми з різними рідними мовами. Цей феномен є результатом історичних, політичних, економічних та культурних процесів, які сприяли її поширенню та закріпленню в різних сферах життя [7, 52].

Початкове розповсюдження англійської мови пов'язане з колоніальною експансією Британської імперії у XVII–XIX століттях. Британія встановила свої колонії в Північній Америці, Африці, Азії та Австралії, що сприяло поширенню англійської мови на цих територіях. Після здобуття незалежності багатьма з цих країн англійська мова зберегла свій вплив як мова адміністрації, освіти та міжнародного спілкування.

У XX столітті Сполучені Штати Америки, де англійська є державною мовою, стали провідною економічною та політичною силою. Їхній вплив на світову економіку, науку, технології та культуру сприяв подальшому закріпленню англійської мови як міжнародної. Зокрема, англійська стала мовою науки, міжнародної торгівлі та інших ключових сфер, що зміцнило її статус у світовій спільноті.

Сьогодні англійська мова є найбільш розмовною мовою у світі (якщо китайську ділити на різні варіанти) і третьою за поширеністю рідною мовою у світі після стандартної китайської та іспанської. Вона є офіційною або однією з офіційних мов у майже 60 суверенних державах. Людей, які вивчили англійську як другу мову, більше, ніж носіїв мови.

Англійська мова використовується як LINGUA FRANCA в багатьох міжнародних організаціях, таких як Організація Об'єднаних Націй, Європейський Союз та НАТО. Вона є основною мовою міжнародного бізнесу, науки, авіації, мореплавства, розваг та інтернету. Близько 55% веб-сайтів у світі використовують англійську мову, що підкреслює її домінування в цифровому просторі.

Окрім історичних факторів, важливу роль у поширенні англійської мови відіграють економічні та культурні чинники. Сполучені Штати та Велика Британія мають значний вплив на світову економіку, що робить англійську мовою міжнародної

торгівлі та фінансів. Крім того, англомовна культура, зокрема музика, кіно та література, має глобальну популярність, сприяючи поширенню англійської мови серед різних народів.

Глобалізація та розвиток інформаційних технологій також сприяли закріпленню англійської як LINGUA FRANCA. Міжнародні компанії часто використовують англійську як робочу мову, а наукові дослідження та публікації переважно здійснюються англійською, що робить її необхідною для професійного розвитку та академічної кар'єри.

Попри свій статус LINGUA FRANCA, англійська мова не є універсальною. У деяких регіонах світу інші мови виконують роль міжетнічного спілкування. Наприклад, арабська є основною LINGUA FRANCA в країнах ісламського світу. Крім того, домінування англійської мови викликає занепокоєння щодо збереження мовного та культурного різноманіття. Деякі дослідники вказують на ризик витіснення менш поширених мов та культур англомовною масовою культурою [5, 60].

У майбутньому статус англійської мови як лінгва франка може змінюватися під впливом глобальних демографічних та економічних змін. Зростання економічного впливу країн Азії, зокрема Китаю та Індії, може призвести до підвищення ролі інших мов у міжнародному спілкуванні.

Таким чином, англійська мова відіграє ключову роль у сучасному світі як засіб міжкультурної комунікації. Її поширення та закріплення як LINGUA FRANCA є результатом складної взаємодії історичних, економічних та культурних факторів. Проте, у глобалізованому світі важливо зберігати мовне та культурне різноманіття, визнаючи цінність усіх мов та культур.

Англійська мова, виконуючи роль глобальної LINGUA FRANCA, суттєво впливає на міжкультурні взаємодії у сучасному світі. Її домінування у різних сферах життя сприяє як полегшенню комунікації між представниками різних культур, так і виникненню певних викликів та ризиків.

Використання англійської мови як спільного засобу спілкування сприяє ефективній комунікації між людьми з різних культурних середовищ. Це полегшує обмін знаннями, ідеями та

технологіями, сприяє розвитку міжнародного бізнесу, науки та освіти. Зокрема, англійська мова є основною мовою наукових публікацій, що забезпечує доступ до передових досліджень та сприяє глобальному науковому співробітництву.

Крім того, англійська мова сприяє поширенню культурних продуктів, таких як музика, кіно та література, що дозволяє людям з різних куточків світу ознайомлюватися з різноманітними культурними надбаннями та розширювати свій світогляд.

Попри позитивні аспекти, домінування англійської мови може призводити до витіснення менш поширених мов та культур. Це явище відоме як лінгвістична гомогенізація, коли менш розповсюджені мови поступово зникають під тиском більш впливових мов [3, 120]. Дослідники зазначають, що глобалізація та поширення англійської мови можуть негативно впливати на збереження мовного та культурного різноманіття.

Крім того, використання англійської мови як LINGUA FRANCA може призводити до поверхневого розуміння культурних особливостей та стереотипізації. Спілкуючись англійською, представники різних культур можуть не враховувати глибинні культурні відмінності, що може призводити до непорозумінь та конфліктів.

У контексті міжкультурної комунікації важливо враховувати як позитивні, так і негативні аспекти впливу англійської мови. Для ефективної взаємодії необхідно не лише володіти мовою, але й розуміти культурні особливості співрозмовника. Це передбачає розвиток міжкультурної компетентності, яка включає знання про інші культури, вміння інтерпретувати та адаптуватися до різних комунікативних стилів.

Освітні програми з вивчення англійської мови повинні приділяти увагу розвитку міжкультурної компетентності, щоб забезпечити глибоке розуміння культурних контекстів та запобігти можливим негативним наслідкам домінування англійської мови. Це сприятиме збереженню мовного та культурного різноманіття, а також підвищенню ефективності міжкультурної комунікації. Англійська мова відіграє двояку роль у міжкультурних взаємодіях: з одного боку, вона полегшує

спілкування та обмін інформацією, з іншого — несе ризики уніфікації та втрати культурної самобутності. Усвідомлення цих аспектів є ключовим для побудови ефективної та етичної міжкультурної комунікації у глобалізованому світі.

Інтеграція міжкультурної комунікації у процес викладання англійської мови є актуальним напрямом сучасної лінгводидактики, що сприяє формуванню у студентів здатності ефективно взаємодіяти з представниками різних культур.

Міжкультурна компетентність визначається як здатність особистості ефективно та адекватно спілкуватися з носіями інших культур, розуміючи та поважаючи їхні цінності, норми та поведінкові стереотипи. У контексті викладання англійської мови ця компетентність є критично важливою як для викладачів, так і для студентів. Викладачі повинні бути обізнані з культурними особливостями англomовних країн, а також з методами передачі цих знань студентам. Студенти, у свою чергу, мають навчитися розуміти та інтерпретувати культурні контексти, що супроводжують мовні конструкції, аби уникати комунікативних невдач у міжкультурному спілкуванні.

Розвиток міжкультурної комунікативної компетенції вимагає використання різноманітних методів та підходів. Важливим є застосування міждисциплінарного підходу, який передбачає інтеграцію різних видів мистецтва та засобів масової інформації у процес навчання [6, 257]. Це сприяє створенню середовища, де студенти можуть зануритися у культурний контекст англomовних країн та розвивати навички міжкультурної комунікації. Крім того, моделювання ситуацій міжкультурної комунікації є ефективним методом формування відповідних навичок. Створення та аналіз реальних або уявних ситуацій міжкультурної взаємодії допомагає студентам краще розуміти культурні відмінності та адаптувати свою комунікативну поведінку відповідно до них [2, 18].

У сучасному глобалізованому суспільстві володіння іноземною мовою є не лише засобом комунікації, а й ключовим інструментом міжкультурної взаємодії. Міжкультурна комунікативна компетенція (МКК) визначається як здатність ефективно взаємодіяти з носіями іншої культури, розуміючи

соціокультурні особливості їхнього мовлення [10]. Викладання іноземних мов має інтегрувати підходи, що сприяють формуванню МКК, забезпечуючи студентів не лише мовними знаннями, а й навичками міжкультурної адаптації.

Важливим є використання методів розвитку міжкультурної комунікативної компетенції.

1. Метод міжкультурного занурення (Intercultural Immersion Method) є одним із найефективніших способів розвитку міжкультурної комунікативної компетенції, оскільки передбачає безпосереднє включення студентів у реальне або змодельоване іншокультурне середовище. Він базується на принципі навчання через досвід (experiential learning), що дозволяє студентам не лише засвоювати лінгвістичні особливості мови, а й формувати міжкультурну гнучкість, адаптивність та толерантність.

Основні принципи методу:

1. Безпосередня взаємодія з іншокультурним середовищем. Студенти мають можливість спілкуватися з носіями мови або представниками інших культур у реальному чи віртуальному форматі (наприклад, у міжнародних проєктах, програмах обміну чи віртуальних міжкультурних спільнотах).

2. Контекстуалізація навчального процесу. Вивчення мови відбувається у природних ситуаціях комунікації, що дає змогу розуміти її функціональне використання у різних соціокультурних контекстах [28].

3. Рефлексія та критичне осмислення досвіду. Після взаємодії зі світом іншої культури студенти аналізують отриманий досвід, порівнюють його зі своєю власною культурною парадигмою та формулюють висновки щодо відмінностей та спільних рис. Цей принцип обґрунтований моделлю розвитку міжкультурної компетентності [10], яка включає рефлексивний аналіз міжкультурного досвіду.

4. Динамічність та гнучкість. Метод дозволяє адаптувати навчання до конкретних умов, залучаючи як короткострокові, так і довгострокові програми занурення: а) короткострокові форми: літні школи, міжнародні онлайн-курси, віртуальні культурні обміни; б) довгострокові форми: академічна

мобільність, стажування за кордоном, культурні асистентські програми.

Основні теоретичні засади та представники:

1. Модель міжкультурної комунікативної компетентності [10]. Автор виділяє п'ять складових міжкультурної компетентності, які особливо розвиваються в умовах занурення: attitudes – відкритість до інших культур, готовність переоцінювати власні стереотипи; knowledge – знання про культуру та мову країни; skills of interpreting and relating – здатність розуміти культурні особливості мовлення; skills of discovery and interaction – уміння адаптуватися до нових комунікативних ситуацій; Critical cultural awareness – критичне осмислення культурних відмінностей.

2. Модель розвитку міжкультурної чутливості [8]. Автор розробив DMIS (Developmental Model of Intercultural Sensitivity), що пояснює процес адаптації особистості до іншокультурного середовища через шість стадій – від етноцентризму (заперечення, оборона, мінімізація відмінностей) до етнорелятивізму (прийняття, адаптація, інтеграція). Метод міжкультурного занурення сприяє просуванню студентів від нижчих стадій до рівня адаптації та інтеграції.

3. Когнітивна теорія навчання через досвід [24]. Навчання ефективніше, якщо воно базується на досвіді, активному залученні та рефлексії. Його модель навчального циклу включає: 1) конкретний досвід (Concrete Experience) – взаємодія з іншокультурним середовищем; 2) спостереження і рефлексію (Reflective Observation) – аналіз отриманого досвіду; 3) абстрактну концептуалізацію (Abstract Conceptualization) – узагальнення і висновки; 4) активне експериментування (Active Experimentation) – застосування нових знань у реальній комунікації.

Прикладами застосування методу можуть бути: програми академічної мобільності. Наприклад, Erasmus+ у Європі дозволяє студентам проживати в іншомовному середовищі, що сприяє розвитку мовної та міжкультурної компетентності; віртуальні міжнародні проекти - COIL (Collaborative Online International Learning) – модель дистанційного міжкультурного

навчання, яка об'єднує студентів різних країн для спільної роботи над проєктами; культурно-освітні програми та волонтерські ініціативи - програми типу Fulbright, Work and Travel, Teach Abroad створюють умови для безпосередньої взаємодії студентів із носіями мови та культури.

Метод міжкультурного занурення є одним із найефективніших підходів до розвитку міжкультурної комунікативної компетентності, оскільки він дозволяє студентам безпосередньо взаємодіяти з іншомовним середовищем, набуваючи реального комунікативного досвіду.

2. Використання автентичних матеріалів у розвитку міжкультурної комунікативної компетенції

Використання автентичних матеріалів є одним із ключових методів формування міжкультурної комунікативної компетенції (МКК) у процесі навчання іноземної мови. Автентичні матеріали – це тексти, аудіо- та відеоматеріали, створені носіями мови для носіїв мови, а не спеціально адаптовані для навчальних цілей [17]. Залучення таких ресурсів у навчальний процес дозволяє студентам отримати безпосередній доступ до мовних та соціокультурних норм, що сприяє ефективному міжкультурному спілкуванню.

Основними принципами використання автентичних матеріалів є: по-перше, соціокультурна релевантність матеріалів. Це означає, що автентичні тексти повинні відображати культурні особливості країни, мову якої вивчають студенти [25]. Наприклад, перегляд новинних сюжетів, читання публікацій у соціальних мережах або аналіз реклами дозволяють зрозуміти, як у певному суспільстві сприймаються ті чи інші явища. По-друге, принцип функціональності та контекстуалізації передбачає, що матеріали мають бути не лише носіями інформації, а й засобом занурення у реальні комунікативні ситуації [36]. Це означає, що студентам потрібно пропонувати не просто тексти для читання чи відео для перегляду, а завдання, які моделюють реальні життєві ситуації. Наприклад, після перегляду політичних дебатів студентам можна запропонувати обговорити культурні особливості аргументації в різних країнах. По-третє, важливим є принцип

доступності та адаптації. Автентичні матеріали можуть бути складними для сприйняття, особливо для початківців, тому необхідно добирати їх відповідно до рівня мовної підготовки студентів. Водночас важливо не спрощувати матеріали надмірно, щоб зберегти їхню автентичність.

Залучення автентичних матеріалів може відбуватися через різні медіаформати, які сприяють розвитку всіх аспектів міжкультурної компетенції.

1. Тексти та письмові матеріали

- Читання газетних статей дозволяє аналізувати риторику та мовні засоби, характерні для суспільного дискурсу певної країни.

- Аналіз дописів у соціальних мережах дає змогу вивчати сучасну лексику, ідіоми та сленг.

- Робота з меню, афішами, дорожніми знаками допомагає зрозуміти культурні особливості повсякденного життя.

2. Аудіо- та відеоматеріали

- Перегляд фільмів та серіалів із субтитрами дозволяє відстежувати невербальні комунікативні аспекти.

- Прослуховування подкастів дає змогу адаптуватися до різних акцентів та мовних варіацій.

- Вивчення реклами допомагає зрозуміти культурні стереотипи та соціальні цінності суспільства.

3. Міжкультурні комунікативні проекти

- Участь у міжнародних онлайн-дискусіях або відеоконференціях із носіями мови дозволяє студентам застосовувати мовні навички у реальному часі.

- Створення власних відео чи блогів англійською мовою сприяє активному використанню мови та розвитку креативності.

Перевагами автентичних матеріалів є:

- Реалістичність мовного середовища – студенти отримують реальний мовний досвід, а не спрощену модель комунікації.

- Міжкультурна інтеграція – матеріали відображають не лише мовні особливості, а й культурні коди, що сприяє розвитку емпатії та толерантності.

- Мотивація студентів – автентичні матеріали, зокрема соціальні медіа, серіали, пісні, є цікавими та актуальними, що підвищує мотивацію до навчання.

Водночас існують певні виклики:

- Мовна складність – для студентів із низьким рівнем володіння мовою автентичні матеріали можуть бути складними, тому важливо правильно їх добирати.

- Неоднозначність контексту – деякі культурні особливості можуть бути незрозумілими без додаткових пояснень викладача.

- Технічні обмеження – не всі студенти мають доступ до якісного аудіо- та відеоконтенту, що може впливати на ефективність навчання.

Використання автентичних матеріалів є необхідним елементом у процесі формування міжкультурної комунікативної компетенції. Вони забезпечують студентів реальними зразками мовлення, допомагають зрозуміти соціокультурні контексти та сприяють розвитку адаптивності у міжкультурній комунікації. Водночас успішне впровадження цього методу вимагає відповідного добору матеріалів, їхньої інтеграції у навчальні завдання та забезпечення студентів необхідною підтримкою у розумінні культурних кодів та комунікативних норм.

3. Метод рольових ігор та симуляцій.

Рольові ігри дозволяють моделювати міжкультурні ситуації, що сприяє розвитку стратегічної компетенції. Наприклад, студенти можуть розігрувати сценарії дипломатичних переговорів або соціальних взаємодій, що допомагає їм усвідомити можливі комунікативні бар'єри та способи їх подолання.

Метод рольових ігор та симуляцій є одним із найбільш ефективних підходів до розвитку міжкультурної комунікативної компетенції (МКК) у процесі навчання іноземних мов. Він базується на моделюванні реальних комунікативних ситуацій, що дозволяє студентам не лише практикувати мовні навички, а й розвивати міжкультурну чутливість, емпатію та адаптивність до нових культурних контекстів.

Застосування цього методу ґрунтується на кількох ключових принципах:

1. Принцип автентичності ситуації

- Всі сценарії рольових ігор повинні бути максимально наближеними до реальних життєвих або професійних ситуацій. Це забезпечує формування навичок адаптації до міжкультурних контактів у реальних умовах [10]. Наприклад, студентам можуть запропонувати змодельовати ділові переговори між представниками різних країн або ситуацію вирішення конфлікту в міжнародній компанії.

2. Принцип взаємодії та колаборації. Учасники рольових ігор взаємодіють один з одним у межах заданого сценарію, що сприяє не лише розвитку мовних навичок, а й розумінню культурних особливостей вербальної та невербальної комунікації [25]. Студенти працюють у парах або групах, що створює умови для формування навичок кооперації, аргументації та міжкультурної рефлексії.

3. Принцип багатоканальності комунікації. Метод рольових ігор передбачає залучення не лише мовних, а й паралінгвістичних елементів (жестів, міміки, інтонації), що є важливими складовими міжкультурної комунікації [20]. Наприклад, у симуляціях студентів можуть попросити спілкуватися, використовуючи тільки невербальні засоби комунікації, щоб зрозуміти різницю в культурних моделях сприйняття жестів.

4. Принцип емоційного залучення. Виконуючи роль у змодельованій ситуації, студент переживає досвід представника іншої культури, що сприяє глибшому розумінню культурних особливостей та усвідомленню власних стереотипів [14]. Наприклад, у грі «Культурний шок» учасники повинні зіграти роль туристів, які приїхали в нову країну й намагаються зрозуміти її соціальні норми.

До прикладів рольових ігор та симуляцій у навчанні міжкультурної комунікації відносимо:

1. «Переговори між культурами». Студенти отримують різні ролі представників міжнародних компаній, що мають досягти угоди щодо співпраці. Кожна група отримує інструкції щодо культурних норм спілкування, які мають дотримуватися під час переговорів. У процесі виконання завдання учасники

спостерігають, як різні культурні традиції впливають на аргументацію, прийняття рішень та стиль комунікації.

2. «Зустріч у мультикультурному аеропорту». Кожен студент грає роль мандрівника з певної країни, який не знайомий з культурними традиціями країни перебування. Інші учасники відіграють ролі місцевих жителів або працівників аеропорту. У ході симуляції студенти стикаються з комунікативними труднощами та намагаються знайти способи їх подолання.

Це допомагає їм розвинути навички адаптації до нових комунікативних ситуацій.

3. «Культурний обмін». Учасники об'єднуються у пари, де один грає роль представника своєї рідної культури, а інший – роль іноземця, який намагається зрозуміти цю культуру. Завдання включає моделювання питань про традиції, правила поведінки, соціальні цінності та обговорення відмінностей у культурному сприйнятті.

Основні переваги цього методу: практичне застосування знань – студенти не просто вивчають теорію, а застосовують свої знання у реальних комунікативних ситуаціях; розвиток емпатії та культурної чутливості – учасники вчаться дивитися на ситуацію очима іншої культури, що зменшує етноцентризм та формує толерантність; мотиваційний аспект – завдяки активному залученню до навчального процесу підвищується зацікавленість студентів.

Водночас метод має певні виклики: необхідність ретельної підготовки – для ефективного проведення рольових ігор потрібно розробляти детальні сценарії, що відповідають навчальним цілям; можливість культурних стереотипів – якщо рольові ігри не супроводжуються аналітичним обговоренням, вони можуть призвести до закріплення стереотипів, а не їх подолання; психологічний бар'єр – деяким студентам може бути складно грати ролі, що вимагають виходу з власної культурної зони комфорту.

Отже, метод рольових ігор та симуляцій є потужним інструментом для розвитку міжкультурної комунікативної компетенції, оскільки забезпечує інтерактивний підхід до навчання, сприяє розвитку гнучкості у спілкуванні та формує

культурну свідомість. Його ефективність підтверджується численними дослідженнями у сфері міжкультурної освіти, що доводять важливість практичного досвіду для формування навичок міжкультурної взаємодії.

Одним із ключових завдань сучасної методики викладання іноземних мов є формування міжкультурної комунікативної компетенції (МКК), що передбачає здатність ефективно взаємодіяти з представниками різних культур. Оскільки глобалізаційні процеси сприяють посиленню міжкультурних контактів, традиційного оволодіння мовними нормами вже недостатньо. Відповідно, у процесі навчання необхідно інтегрувати підходи, що забезпечують не лише мовну, а й соціокультурну адаптацію здобувачів освіти до реальних комунікативних ситуацій.

Науковці пропонують різні підходи до розвитку МКК, проте найбільш релевантними в умовах сучасної методики викладання іноземних мов є когнітивний, комунікативно-діяльнісний та соціокультурний підходи. Кожен із них ґрунтується на певних теоретичних засадах, має свої методичні особливості, переваги та певні обмеження. Важливо зазначити, що ці підходи не є взаємовиключними, а навпаки – їх інтеграція дозволяє забезпечити комплексний розвиток міжкультурної компетентності.

Важливим аспектом є також адаптивне засвоєння знань, що передбачає поступовий перехід від декларативного знання (теоретичних відомостей про культуру) до процедурного (застосування цих знань у мовленні), а згодом – до автоматизованого рівня володіння міжкультурними стратегіями. Реалізація когнітивного підходу в освітньому процесі передбачає: 1) лекційні та семінарські заняття з аналізом культурних моделей спілкування [20]; 2) опрацювання автентичних текстів (статей, художньої літератури, соціальних мереж) із метою виявлення міжкультурних відмінностей; 3) аналіз кейсів, що відображають реальні комунікативні ситуації в різних культурах.

Перевагами цього підходу є чітка структура, можливість усвідомленого опрацювання культурних концептів та

формування аналітичних навичок. Водночас, його недоліком є те, що він не забезпечує достатнього рівня практичної міжкультурної взаємодії, що може ускладнювати застосування отриманих знань у реальних комунікативних ситуаціях.

На відміну від когнітивного підходу, який фокусується на теоретичному осмисленні міжкультурних аспектів, комунікативно-діяльнісний підхід орієнтується на практичне використання мови у взаємодії. Основою є концепція *communicative competence*, яка розглядає мовну компетентність як здатність ефективно використовувати мову в різних соціальних контекстах.

Цей підхід передбачає створення автентичних комунікативних ситуацій, у яких студенти можуть взаємодіяти безпосередньо. Зокрема, застосовуються такі методи: 1) рольові ігри та симуляції, що дозволяють змодельовати ситуації міжкультурного спілкування; 2) проектна діяльність, спрямована на створення міжкультурних презентацій, блогів чи відео; 3) дискусії та дебати, що стимулюють аналіз культурних стереотипів і комунікативних стратегій.

Головною перевагою цього підходу є високий рівень залученості студентів, розвиток їхньої здатності адаптуватися до міжкультурних ситуацій та використання мови в реальних умовах. Водночас, певною проблемою може стати недостатня увага до систематичного аналізу міжкультурних аспектів, що може ускладнювати формування глибокого розуміння культурних відмінностей.

Соціокультурний підхід ґрунтується на працях [34], [25] і розглядає мову не лише як засіб комунікації, а як невід'ємний елемент культури. Відповідно до цього підходу, вивчення мови має відбуватися у контексті реальних соціокультурних ситуацій, що дозволяє студентам краще розуміти культурні конотації, символи та традиції.

Основними стратегіями реалізації соціокультурного підходу є: 1) метод міжкультурного занурення, що включає навчальні поїздки, студентські обміни та спілкування з носіями мови; 2) використання автентичних матеріалів (фільмів, подкастів, соціальних медіа) для формування культурної чутливості; 3)

міжкультурні онлайн-проекти, що передбачають співпрацю студентів з різних країн.

Перевагою цього підходу є можливість отримання реального досвіду міжкультурної взаємодії, що сприяє розвитку не лише мовних, а й соціальних навичок. Однак його застосування може бути ускладнене через потребу у значних ресурсах, як фінансових, так і організаційних.

Таким чином, інтеграція міжкультурної комунікативної компетенції у викладання іноземних мов може здійснюватися через різні підходи, кожен із яких має свої теоретичні основи, методичні особливості та сферу застосування. Когнітивний підхід сприяє свідомому опануванню міжкультурних знань, комунікативно-діяльнісний – розвитку практичних комунікативних навичок, а соціокультурний забезпечує глибоке занурення у контекст іншомовного спілкування. Найефективнішим є комплексне застосування цих підходів, що дозволяє сформувати гармонійне поєднання знань, навичок і міжкультурної чутливості у студентів.

Сучасне викладання англійської мови неможливе без урахування міжкультурної комунікації, оскільки англійська виступає глобальною LINGUA FRANCA та слугує засобом взаємодії між носіями різних культур. Однак знання граматики та лексики не гарантує ефективного спілкування, якщо учні не розуміють культурних контекстів, невербальних кодів та соціальних норм комунікації [10].

У зв'язку з цим особливого значення набуває використання практичних методів навчання, які забезпечують не лише мовну, а й культурну компетентність. До найефективніших практик належать використання автентичних матеріалів, рольові ігри, дискусії, проєктні роботи, а також цифрові технології, які дозволяють створити умови для міжкультурного занурення.

1. Використання автентичних матеріалів для формування міжкультурної компетентності. Автентичні матеріали, такі як новини, відео, подкасти, літературні твори, є важливим інструментом у процесі формування міжкультурної компетентності, оскільки вони відображають реальні мовні та культурні особливості [17]. Використання таких ресурсів дає

змогу учням ознайомитися з живою мовою, специфічними мовленнєвими актами та соціокультурними нормами комунікації. Автентичні матеріали підвищують мотивацію студентів та сприяють розвитку критичного мислення [9]. Наприклад, аналітичне читання новинних статей дозволяє учням зрозуміти, як культурні особливості впливають на подачу інформації. Так, у британській пресі превалює стиль *understatement* (стриманість у висловлюваннях), тоді як у американській — більш емоційний тон. Використання подкастів та відео допомагає учням розвивати навички аудіювання та знайомитися з різними акцентами, діалектами та стилями мовлення. Наприклад, перегляд серії відеоінтерв'ю BBC *The English We Speak* допомагає розібратися в сучасних фразеологізмах та їх культурному контексті. Крім того, літературні твори сприяють розширенню уявлень студентів про цінності, традиції та стереотипи інших культур. Так, аналіз роману Jhumpa Lahiri *“The Namesake”* дозволяє зрозуміти особливості ідентичності та міжкультурної адаптації іммігрантів. Основним викликом використання автентичних матеріалів є необхідність адаптації їх під рівень знань студентів. Крім того, іноді тексти містять культурно специфічні елементи, що можуть бути складними для сприйняття без попереднього аналізу.

2. Роль рольових ігор, дискусій та проєктних робіт у навчанні міжкультурного спілкування. Комунікативний підхід до викладання іноземних мов підкреслює важливість інтерактивних методів навчання, що імітують реальні ситуації спілкування. Зокрема, рольові ігри, дебати та проєктні роботи сприяють розвитку стратегій міжкультурної взаємодії та формуванню толерантності до інших культур [25]. Рольові ігри та симуляції дозволяють учням застосовувати міжкультурні стратегії в умовах, максимально наближених до реальних. Наприклад, студенти можуть виконувати ролі дипломатів, які ведуть переговори між країнами з різними традиціями ведення діалогу. Дискусії та дебати допомагають студентам аналізувати культурні розбіжності та формувати навички аргументованого висловлення думок. Так, обговорення теми «Чи слід зберігати

традиційні гендерні ролі у різних культурах?» може показати різні погляди та стратегії комунікації. Проектні роботи сприяють глибшому зануренню у міжкультурний контекст. Наприклад, студенти можуть створювати презентації про культурні звичаї різних країн або вести міжкультурний блог, у якому порівнюють мовні особливості англійської в різних регіонах світу. Використання інтерактивних методів потребує значного часу на підготовку та модерацію дискусій. Також іноді виникає ризик стереотипного сприйняття іншої культури, якщо матеріали подані без критичного аналізу.

Розвиток цифрових технологій відкрив нові можливості для інтеграції міжкультурної комунікації у навчальний процес. Зокрема, онлайн-платформи, VR-технології та інтерактивні симуляції дозволяють створювати автентичне мовне середовище без необхідності фізичного переміщення [21]. Цифрові технології відіграють важливу роль у формуванні міжкультурної комунікативної компетентності, оскільки вони дозволяють створювати автентичне мовне середовище та моделювати реальні ситуації міжкультурної взаємодії без необхідності фізичної присутності у певному культурному просторі [21]. Впровадження цифрових рішень у процес навчання сприяє розвитку критичного мислення, гнучкості у спілкуванні та адаптації до різних мовних та культурних контекстів [18].

Сучасні цифрові інструменти можуть бути ефективно інтегровані у процес вивчення англійської мови для розвитку міжкультурної комунікації. Їх можна умовно розділити на кілька груп: Регулярне використання онлайн-комунікації сприяє покращенню розуміння культурних відмінностей та толерантності у спілкуванні [33]. Цифрові технології відіграють важливу роль у формуванні міжкультурної комунікативної компетентності, оскільки вони дозволяють створювати автентичне мовне середовище та моделювати реальні ситуації міжкультурної взаємодії без необхідності фізичної присутності у певному культурному просторі [21]. Впровадження цифрових рішень у процес навчання сприяє розвитку критичного мислення, гнучкості у спілкуванні та адаптації до різних мовних та культурних контекстів [18].

Сучасні цифрові інструменти можуть бути ефективно інтегровані у процес вивчення англійської мови для розвитку міжкультурної комунікації. Їх можна умовно розділити на кілька груп:

1. Онлайн-платформи для міжкультурної комунікації

Одним із найбільш ефективних способів розвитку міжкультурної компетентності є безпосередня взаємодія з носіями мови або представниками інших культур. Для цього існує низка онлайн-платформ: Tandem – мобільний додаток, що поєднує мовних партнерів з різних країн, допомагаючи не лише практикувати мову, але й обговорювати культурні особливості; TalkAbroad – платформа для студентів, що дозволяє організовувати професійно модеровані міжкультурні бесіди з носіями мови; InterPals – міжнародний ресурс для обміну листами (pen pal communication), що сприяє письмовій міжкультурній взаємодії.

Регулярне використання онлайн-комунікації сприяє покращенню розуміння культурних відмінностей та толерантності у спілкуванні [33].

2. Віртуальна реальність (VR) та розширена реальність (AR)

VR та AR-технології надають унікальну можливість для занурення в мовне та культурне середовище, що значно покращує сприйняття невербальних аспектів комунікації. Наприклад: Immerse VR – платформа, яка дозволяє студентам взаємодіяти у віртуальних мовних середовищах, таких як кафе, аеропорти чи конференції, моделюючи реальні сценарії міжкультурного спілкування; Engage VR – використовується для організації міжнародних семінарів і лекцій у віртуальному форматі, сприяючи взаємодії між студентами різних культур; Mondly VR – застосунок для навчання мови через імітацію розмовних ситуацій у реальному часі.

Використання VR у процесі навчання сприяє розвитку мовленнєвої впевненості та покращує розуміння невербальної комунікації [22].

3. Інтерактивні симуляції та гейміфіковані платформи

Інтерактивні симуляції дозволяють студентам розвивати навички міжкультурної комунікації, працюючи у безпечному

цифровому середовищі. Наприклад: Cultura – міжуніверситетський проєкт, що передбачає обмін культурними перспективами через онлайн-дискусії та аналіз соціальних стереотипів; The Sims 4: Language & Culture Mod – модифікація для популярної гри, що моделює міжкультурні ситуації та відмінності у вербальній і невербальній комунікації; X-Culture – міжнародний освітній проєкт, у межах якого студенти працюють у віртуальних командах, вирішуючи міжкультурні бізнес-завдання.

Гейміфіковані методи сприяють підвищенню мотивації учнів та зменшенню страху перед помилками у спілкуванні, що особливо важливо у міжкультурному контексті [13].

4. Корпусні лінгвістичні інструменти та аналіз міжкультурного дискурсу

Корпусні ресурси дозволяють аналізувати мовні особливості, характерні для представників різних культур. Наприклад: Corpus of Contemporary American English (COCA) – дає можливість дослідити частотність та варіативність мовних виразів у сучасному американському англomовному середовищі; British National Corpus (BNC) – корисний для аналізу британської англійської, її соціолінгвістичних особливостей; Sketch Engine – ресурс для порівняльного аналізу мовних структур у різних культурах, що допомагає визначити стилістичні та прагматичні відмінності у міжкультурній комунікації.

5. Автоматизовані аналізатори культурних відмінностей

Деякі цифрові інструменти допомагають користувачам аналізувати культурні відмінності у спілкуванні: Hofstede's Cultural Compass – онлайн-додаток, що дозволяє порівнювати культурні виміри за моделлю Гофстеде [35]; Cultural Detective – ресурс, що пропонує інтерактивні кейси для аналізу міжкультурних ситуацій.

Ці інструменти сприяють усвідомленню культурних особливостей та адаптації до різних стилів комунікації.

Попри значні переваги цифрових технологій, їх ефективне використання у навчанні міжкультурної комунікації пов'язане з низкою викликів:

- Технічні обмеження – не всі студенти та заклади освіти мають доступ до необхідного обладнання та швидкісного інтернету.

- Потреба у підготовці викладачів – інтеграція цифрових інструментів вимагає нових методичних підходів та знань про ефективне використання технологій.

- Ризик цифрового етноцентризму – алгоритми деяких онлайн-ресурсів можуть відтворювати культурні упередження або подавати певні культури у спрощеному вигляді.

Цифрові технології є потужним засобом для розвитку міжкультурної комунікативної компетентності у процесі навчання англійської мови. Використання онлайн-платформ, VR/AR-технологій, інтерактивних симуляцій та корпусних лінгвістичних ресурсів дозволяє студентам зануритися у реальні мовні ситуації та взаємодіяти з представниками різних культур. Проте для максимально ефективного впровадження цих технологій необхідна комплексна методична підтримка, адаптація до навчальних потреб студентів та критичний підхід до оцінки отриманої інформації.

Доцільно зосередитися на аналізі ефективності окремих цифрових інструментів у довгостроковій перспективі та їх впливі на розвиток культурної емпатії та когнітивної гнучкості студентів.

У сучасному глобалізованому світі культурна емпатія (cultural empathy) стає однією з ключових компетенцій, необхідних для ефективної міжкультурної взаємодії. Вона дозволяє не лише уникати конфліктів і непорозумінь, а й сприяє побудові гармонійних стосунків між представниками різних культур. Міжкультурна компетентність включає когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти, а культурна емпатія є основою для формування відкритості до інших культур і здатності до адаптації у різноманітних соціокультурних контекстах [10]. Необхідним є аналіз важливості розвитку культурної емпатії в умовах міжкультурної комунікації, розгляд її ключових характеристик та обґрунтування необхідності її інтеграції у процес викладання іноземних мов.

Культурна емпатія визначається як здатність індивіда розуміти, сприймати та емоційно реагувати на особливості іншої культури, зберігаючи при цьому повагу до власної ідентичності [11]. Це не лише когнітивний процес розуміння відмінностей, а й глибше емоційне залучення, яке допомагає уникати етноцентризму й формує толерантність.

Згідно з моделлю, розвиток міжкультурної компетентності відбувається через взаємозв'язок між ставленням, знаннями, навичками та внутрішньою готовністю до взаємодії [12]. Культурна емпатія, будучи центральним елементом цієї моделі, сприяє формуванню ефективних стратегій міжкультурної комунікації, що знижують рівень стереотипізації та сприяють глибшому розумінню іншої культури.

Важливість культурної емпатії підтверджується дослідженнями психології міжкультурного спілкування. Наприклад, люди з високим рівнем культурної емпатії демонструють більшу відкритість до незнайомих культур, що полегшує процес адаптації в міжкультурному середовищі.

Розвиток культурної емпатії є надзвичайно важливим у навчальному процесі, особливо під час викладання іноземних мов. Сучасні дослідження [10; 25] підтверджують, що традиційні методики навчання, зосереджені лише на граматиці та лексиці, не забезпечують достатнього рівня міжкультурної компетентності студентів. Саме тому інтеграція культурної емпатії у навчальні програми є критично важливою для формування глобально орієнтованих особистостей.

Серед основних переваг розвитку культурної емпатії у процесі навчання іноземних мов можна виділити:

- Зменшення міжкультурних бар'єрів. Студенти, які мають розвинену культурну емпатію, легше адаптуються до нового середовища та швидше знаходять спільну мову з носіями іноземної культури.

- Збільшення мотивації до вивчення мови. Емоційне залучення у культуру мови, яку вивчають, сприяє підвищенню зацікавленості студентів.

- Розвиток критичного мислення. Аналіз та порівняння власної культури з іншими сприяє більш усвідомленому підходу

до культурних відмінностей та подоланню стереотипного мислення.

Для ефективного розвитку культурної емпатії у процесі навчання іноземних мов можуть використовуватися різні методи, серед яких:

1. Метод міжкультурного занурення. Цей підхід передбачає безпосереднє взаємодію студентів із представниками інших культур або створення ситуацій, які моделюють реальні міжкультурні комунікативні контексти. Дослідження підтвердило, що студенти, які брали участь у програмах телекомунікаційного обміну (telecollaboration), демонстрували значно вищий рівень культурної емпатії, ніж ті, хто навчався за традиційною методикою [31].

2. Використання автентичних матеріалів. Автентичні тексти, відео, подкасти та літературні твори дозволяють студентам побачити реальну мовну картину світу носіїв мови. Вони допомагають не лише розширити словниковий запас, а й розвинути розуміння культурного контексту. Дослідження показало, що використання літературних творів, які відображають міжкультурні конфлікти, сприяє формуванню емпатійного мислення у студентів [25].

3. Використання цифрових технологій. Віртуальна реальність, інтерактивні симуляції та гейміфіковані платформи дозволяють студентам взаємодіяти з культурними сценаріями у цифровому середовищі. Наприклад, студенти, які використовували VR-симуляції для навчання міжкультурної комунікації, краще розуміли невербальні сигнали інших культур і проявляли вищий рівень емпатії.

Попри значні переваги, розвиток культурної емпатії у навчальному процесі супроводжується певними труднощами. Основні з них включають:

- Ризик стереотипізації. Якщо культурні особливості подаються в узагальненому вигляді, студенти можуть розвинути поверхове або спотворене уявлення про інші культури.

- Мовний бар'єр. Для деяких студентів складність розуміння іншої культури ускладнюється недостатнім рівнем володіння мовою.

- Обмеженість ресурсів. Не всі навчальні заклади мають доступ до автентичних матеріалів або технологічних засобів для створення міжкультурного середовища.

Розвиток культурної емпатії є критично важливим для успішної міжкультурної взаємодії. У сфері викладання іноземних мов він сприяє не лише кращому засвоєнню лінгвістичного матеріалу, але й глибшому розумінню культурного контексту комунікації. Інтеграція автентичних матеріалів, цифрових технологій та міжкультурного занурення у навчальний процес дозволяє студентам формувати відкритість до інших культур та розвивати навички ефективного міжкультурного спілкування.

Як було вище зазначено, традиційно розвиток культурної емпатії відбувався через безпосередній міжкультурний контакт, участь у міжнародних обмінах або досвід проживання в іншій культурі [10]. Однак цифрові технології значно розширили можливості формування цієї навички, створюючи віртуальні простори для міжкультурної взаємодії та занурення у різні культурні контексти.

Сучасні цифрові інструменти дозволяють студентам переживати досвід спілкування з носіями інших культур, аналізувати їхню поведінку та вчитися виявляти емпатію у процесі комунікації. До основних цифрових рішень, що сприяють розвитку культурної емпатії, належать:

1. Віртуальні міжкультурні обміни (telecollaboration)

Онлайн-комунікація з представниками інших культур через спеціалізовані платформи (наприклад, Tandem, TalkAbroad, eTwinning) дозволяє студентам не лише практикувати іноземну мову, але й занурюватися у культурний контекст співрозмовника. Дослідження показало, що участь у віртуальних міжкультурних обмінах сприяє розвитку емпатії через необхідність розуміти культурні відмінності та адаптувати свої комунікативні стратегії [31].

2. Використання VR та AR для імітації культурних контекстів

Технології віртуальної та доповненої реальності дозволяють студентам відчувати себе в іншій культурі через симуляції реальних ситуацій.

- “CulturoCity VR” — програма, яка моделює соціальні ситуації в різних країнах та навчає правил комунікативної поведінки.

- “Google Expeditions” — освітній ресурс, що пропонує віртуальні подорожі до культурно значущих місць, допомагаючи студентам краще розуміти історичний і соціальний контекст інших народів.

VR-симуляції допомагають розвинути культурну емпатію через занурення в автентичні соціальні ситуації, які викликають емоційний відгук у користувачів [23].

3. Гейміфіковані платформи та симуляції соціальної взаємодії

Онлайн-ігри та симуляції, що відтворюють культурні сценарії, допомагають студентам зрозуміти специфіку міжкультурної взаємодії:

- “CultureQuest” — інтерактивна платформа, що пропонує сценарії міжкультурних комунікативних ситуацій із можливістю вибору різних стратегій поведінки.

- “Intercultural Business Challenge” — бізнес-симуляція, де студенти розв’язують міжкультурні конфлікти, приймаючи управлінські рішення.

Ігровий формат взаємодії з іншими культурами сприяє розвитку емпатії, оскільки гравці змушені аналізувати поведінкові моделі представників інших культур і адаптувати свої комунікативні стратегії [16].

4. Аналіз міжкультурних дискурсів через корпусні лінгвістичні інструменти

Корпусні дослідження дозволяють студентам аналізувати реальні мовні вживання, що відображають культурні особливості комунікації.

- Sketch Engine — допомагає порівнювати мовні конструкції у різних культурах.

- COCA (Corpus of Contemporary American English) — використовується для дослідження соціокультурних аспектів англомовного дискурсу.

Робота з такими ресурсами сприяє усвідомленню того, як культурні особливості впливають на вибір мовних засобів, що є важливим компонентом емпатійного спілкування [30].

Дослідження в галузі когнітивної психології підтверджують, що цифрові симуляції та міжкультурні взаємодії можуть активувати механізми емпатійного навчання:

1. Емоційне залучення. VR і гейміфіковані сценарії викликають емоційну реакцію, що сприяє кращому запам'ятовуванню культурних особливостей.

2. Перспективне мислення. Онлайн-комунікація та рольові ігри дозволяють студентам «переїняти» точку зору представника іншої культури.

3. Формування стійких міжкультурних зв'язків. Постійна цифрова взаємодія з носіями інших мов створює умови для довготривалих міжкультурних контактів, що є важливим для розвитку емпатії.

Цифрові технології відкривають нові можливості для розвитку культурної емпатії у процесі навчання іноземних мов. Онлайн-платформи, VR-симуляції, ігрові сценарії та корпусні ресурси дозволяють студентам не лише отримати знання про інші культури, але й емоційно залучитися у міжкультурний контекст.

Однак ефективність цих технологій залежить від методичного супроводу та здатності викладачів інтегрувати їх у навчальний процес.

З огляду на індивідуальні відмінності студентів у рівні мовної підготовки, когнітивних стилях і міжкультурному досвіді, адаптивні моделі навчання стають важливим інструментом для ефективного розвитку культурної емпатії. Адаптивне навчання передбачає використання технологій та персоналізованих підходів для врахування унікальних потреб кожного студента, що дозволяє створювати більш гнучкі та ефективні навчальні середовища.

Адаптивні моделі навчання базуються на принципах диференціації та персоналізації освітнього процесу [9]. Вони передбачають динамічну зміну навчального контенту, методів викладання та оцінювання залежно від індивідуальних

характеристик студентів. У контексті розвитку культурної емпатії такі моделі допомагають забезпечити поступове занурення у міжкультурну взаємодію, надаючи студентам можливість працювати з контентом відповідно до їхнього рівня підготовки та досвіду.

Основні підходи до адаптивного навчання культурної емпатії

1. Гнучкі навчальні маршрути. Одним із ключових принципів адаптивного навчання є створення індивідуальних освітніх траєкторій. Використання алгоритмів штучного інтелекту дозволяє визначати рівень міжкультурної компетентності студентів та пропонувати їм відповідні навчальні матеріали. Використання адаптивних платформ, таких як Duolingo або Busuu, сприяє покращенню культурного сприйняття завдяки інтеграції міжкультурних сценаріїв у процес вивчення мови [27].

2. Гейміфікація та інтерактивні симуляції. Одним із ефективних підходів до розвитку культурної емпатії є використання адаптивних гейміфікованих платформ, які дозволяють студентам зануритися у міжкультурні ситуації через інтерактивні симуляції. Наприклад, платформа “Cultura” використовує методику порівняння відповідей студентів із різних культур, що допомагає розвивати емпатійне мислення [15].

3. Аналіз даних для персоналізації контенту. Застосування Big Data у сфері освіти дозволяє викладачам відстежувати прогрес студентів і визначати аспекти, що потребують додаткової уваги. Наприклад, система Edmodo використовує алгоритми машинного навчання для аналізу помилок студентів у міжкультурних комунікативних ситуаціях, що дозволяє коригувати навчальні матеріали відповідно до їхніх потреб.

Перевагами адаптивного навчання у розвитку культурної емпатії є: по-перше, індивідуалізація навчального процесу – адаптивні моделі дають змогу враховувати особливості кожного студента, що підвищує ефективність засвоєння міжкультурних компетенцій; по-друге, залученість та мотивація – використання інтерактивних форматів сприяє підвищенню інтересу до навчання; по-третє, реалістичність міжкультурних ситуацій –

завдяки технологіям VR та AI студенти можуть тренувати навички комунікації у змодельованих реальних контекстах.

А до викликів можна віднести: технологічні обмеження – не всі навчальні заклади мають доступ до передових адаптивних платформ; проблеми оцінювання – стандартизовані методи тестування можуть не завжди коректно відображати рівень міжкультурної емпатії; необхідність навчання викладачів – провадження адаптивних технологій потребує підготовки викладачів до роботи з новими форматами навчання.

Подальші дослідження у цій сфері можуть зосередитися на розробці інтегрованих платформ, що поєднують штучний інтелект, аналіз емоційного стану студентів та адаптацію контенту у режимі реального часу. Наприклад, концепція affective computing передбачає використання алгоритмів для аналізу невербальних реакцій студентів і коригування навчального процесу відповідно до їхнього рівня комфорту та залученості [32].

Адаптивні моделі навчання відкривають нові можливості для розвитку культурної емпатії, дозволяючи створювати персоналізовані освітні середовища, що враховують потреби кожного студента. Використання технологій штучного інтелекту, гейміфікації та великих даних сприяє формуванню більш ефективних стратегій міжкультурної комунікації. Однак, для їхнього повноцінного впровадження необхідне подальше дослідження методів оцінювання емпатії та адаптації навчальних матеріалів до індивідуальних особливостей студентів.

Використані джерела:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2004. 343 с.
2. Вороняк Л. І. Моделювання ситуацій міжкультурної комунікації в процесі навчання іноземної мови магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. Вип. 3. С. 16–19.
3. Мовна ситуація в Україні : між конфліктом і консенсусом колективна монографія / О. М. Майборода та ін. Київ : ІПіЕНД імені І. Ф. Кураса НАН України, 2008. 398 с. URL : <https://ipien.gov.ua/wp->

content/uploads/2018/07/movna_sit_49.pdf?utm_source=chatgpt.com (дата звернення : 05.02.2025).

4. М'язова І. Ю. Особливості тлумачення поняття «міжкультурна комунікація». *Філософські проблеми гуманітарних наук*. 2006. № 8 . С. 108–113.

5. Ткаченко О. Б., Єрмоленко С. С., Зимовець Г. В., Радзівська Т. В. Мова й мовознавство в духовному житті суспільства : монографія. Київ : Вид. Дім Дмитра Бураго, 2007. 350 с. URL : <https://nvd-nanu.org.ua/14cefc4-00af-d81a-2ed5-6736b9d20696/> (дата звернення : 27.02.2025).

6. Ушакова І. О. Розвиток міжкультурної комунікації на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. 2018. Вип. 3 (84). С. 254–265.

7. Щербицька В. В. Англійська як LINGUA FRANCA : генезис, розвиток і перспективи. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка : філологічні науки*. 2018. № 2 (316). С. 51–57.

8. Bennett J. M. Toward Ethnorelativism : A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In R. M. Paige (Ed.). *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME : Intercultural Press. 1993. P. 21-71.

9. Brusilovsky P. Methods and techniques of adaptive hypermedia. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 1996. No. 6 (2–3). P. 87–129.

10. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK : Multilingual Matters. 1997.

11. Dai D., Chen S. Research on the Awareness of Political Participation of College Students under the Network Environment. *Legal System and Society*. 2014. No. 6. P. 155–156.

12. Deardorff D. K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. 2006. No. 10. P. 241–266.

13. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From Game Design Elements to Gamefulness : Defining Gamification. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference : Envisioning Future Media Environments*. 2011. P. 9–15.

14. Dornyei Z., Ushioda E. *Motivation, Language Identity and the L 2 Self*. Channel View Publications. Bristol. 2009.

15. Frank F. Furstenberg Jr., Rubén G. Rumbaut, Richard A., Settersten Jr. “On the Frontier of Adulthood: Emerging Themes and New Directions,” in *On the Frontier of Adulthood : Theory, Research, and Public Policy*. University of Chicago Press. 2005. P. 3–25.

16. Gee J. P. Affinity Spaces and 21st Century Learning. Educational Technology. 2017. No. 57. P. 27–31.
17. Gilmore A. Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning. Language Teaching. 2007. No. 40. P. 97–118.
18. Godwin-Jones R. Integrating intercultural competence into language learning through technology. Language Learning & Technology. 2013. No. 17(2). P. 1–11.
19. Gudykunst W.B., Kim Y.Y. Communicating With Strangers : An Approach to Intercultural Communication. 4th Edition, McGraw-Hill, Boston. 2003.
20. Hall E. T. Beyond culture. New York: Anchor Press/Double day. 1976.
21. Hauck M., Youngs B. Telecollaboration in multimodal environments : The impact on task design and learner interaction. Computer Assisted Language Learning. 2008. No. 21(2). P. 87–124.
22. Huang et al. Emerging trends and research foci in gastrointestinal microbiome. J. Transl. Med. 2019.
23. Hartley T. Computational Models of Working Memory for Language. In J. W. Schwieter, & Z. Wen (Eds.). *Cambridge Handbook of Working Memory and Language* Cambridge University Press. 2022.
24. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs. NJ : Prentice Hall. 1984.
25. Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching. Oxford : Oxford University Press. 1993.
26. Krashen S. D. Principles and practice in second language acquisition. Oxford : Pergamon Press. 1982.
27. Lander V. "Hopeful or Hopeless? Teacher Education in Turbulent Times." In : Heidrich, L and Mecheril, P and Karakasoglu, Y and Shure, S, (eds.) *Regimes of Belonging, Schools and Migrations : Teaching in (Trans) National Constellations*. Springer. 2021. P. 419–435.
28. Liddicoat A. J., Scarino A. Intercultural Language Teaching and Learning (2nd ed.). Wiley-Blackwell. 2013.
29. Long M. A role for instruction in second language acquisition : task-based language teaching' in K. Hyltenstam and M. Pienemann (ed.) : *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters. 1985.
30. McEnery T., Hardie A. Corpus Linguistics. Cambridge University Press. 2012.
31. O'Dowd R., Dooly M. Exploring teachers' professional development through participation in virtual exchange. *ReCALL : Journal of Eurocall*. 2022. No. 34(1). P. 21–36.

32. Picard R.W. Affective computing. Cambridge. MA : MIT Press. 1997.
33. Vinagre M. Developing teachers' telecollaborative competences in online experiential learning, 2017. No. 64. P. 34–45.
34. Vygotsky L. Interaction between learning and development. From : Mind and. Society. 1978. P. 79–91.
35. Weber G., Brusilovsky P. ELM-ART : An Adaptive Versatile System for Web-Based Instruction. International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2001. No. 12. P. 351–354.
36. Widdowson H. G. Aspects of language teaching. Oxford : Oxford University Press. 1990.

Культурний контекст як умова реалізації особистісного розвитку майбутнього педагога в освітньому процесі

З урахуванням тенденцій глобалізації соціально-економічних перетворень та викликів, які постали перед нашою країною в результаті військової агресії росії та процесів інтеграції України в європейський освітній простір, особливого значення набуває проблема міжкультурної комунікації, міжнародної солідарності і співробітництва, готовності до конструктивної участі в діалозі культур.

Актуальна в наш час тенденція культурологічна, яка розвивається в руслі процесів гуманізації свідомості та практики, важливих для всього сучасного світу. Сприйняття культурного різноманіття та культурних відмінностей веде до розуміння необхідності рівноправного діалогу, основним завданням якого є забезпечення гуманних взаємин представників різних національних культур, прийняття принципів толерантності і культурного плюралізму.

У працях сучасних вчених-педагогів І. Беха, М. Євтуха, І. Зя-зюна, П. Кендзьора, Н. Миропольської, О. Рудницької, О. Сухомлинської, Г. Шевченко та інших науковців звернено увагу на потребу дослідження теорії етносу й міжнаціональних відносин. Крім того, вчені розглядають питання співвіднесення держави і нації, особливостей етнонаціональної політики на сучасному етапі, роль національної свідомості, її духовності в процесі консолідації суспільства.

Для того, щоб визначитися в оцінці співвідношення культури і освіти, необхідно дати характеристику таким поняттям, як «культура», «контекст», «культурний контекст».

У наш час у науковій літературі існує багато визначень культури і підходів до сутності її розуміння.

Філософське розуміння культури є осмислення вираженого в ній прагнення до безмежності та універсальності людського розвитку. З точки зору філософії культура є світ, у якому людина знаходить себе. У філософському енциклопедичному словнику

відзначається, що культура – це «специфічний засіб організації і розвитку людської життєдіяльності, представленої в продуктах матеріальної і духовної праці, у системі соціальних норм і установ, у духовних цінностях, у сукупності ставлення людей до природи, між собою і до самих себе» [5].

У *соціології* культура трактується як соціальний інститут, який дає суспільству системну якість, дозволяє розглядати його як стійку цілісність, що відрізняється від природи. Тут значною мірою ототожнюється функціонування суспільних інститутів і підсистем культури (матеріальної, політичної, духовної). Культура розглядається з точки зору її функціонування в конкретній системі суспільних стосунків та інститутів, котрі визначають ролі й норми поведінки людей у суспільстві.

У *психосоціальному* розумінні, культура розглядається як феномен, який створює середовище проживання, в якому люди існують: окремі індивіди адаптуються не безпосередньо до фізичних і біологічних умов, а до культурних (соціокультурних) умов, котрі включають засоби для індивідуального виживання. Культура являє собою організований корпус норм, які регламентують те, як представники однієї культурної групи повинні спілкуватися один з одним, що вони повинні думати про себе, один до одного і про навколишні умови, як вони повинні поводити себе стосовно один одного і до тих умов і об'єктів, які їх оточують.

У педагогічній енциклопедії поняття «культура» визначається як історично певний рівень розвитку суспільства, творчих сил, здібностей людини, виражених у типах і формах організації життя й діяльності людей, у їхніх взаємостосунках, а також у створених ними матеріальних і духовних цінностях. Ядро культури становлять загальнолюдські цілі та цінності, а також засоби їх сприйняття і досягнення, які історично склалися. Культура сприймається, засвоюється і відтворюється кожною людиною індивідуально, обумовлюючи становлення її як особистості у взаємодії зі світом матеріальних предметів і соціальних відносин.

Цінні думки щодо розвитку особистості з точки зору філософсько-культурологічного контексту дає І. Зязюн:

«...розвиток здатності до рефлексії може виконати «інтегрована» педагогічна історія вітчизняної філософської (суспільної) думки в силу її гуманістичного, морально-громадянського пафосу і, відповідно, високого виховного потенціалу. Варто зауважити, що йдеться не про кількісне прирошування гуманітарних дисциплін (хоч і не виключається), а про насичення освітнього процесу гуманістичним змістом, що відповідає культурним орієнтаціям і цілям виховання. Інтегровані педагогікою ідеї вітчизняної філософії сприяють утвердженню культурологічної моделі освіти, яка постає найбільш перспективною для України у руслі сучасних глобальних освітніх ідей» [10, с. 15-16].

Низка вітчизняних та зарубіжних учених віддає пріоритет *духовній* складовій. Для сучасного суспільства проблема формування духовності, духовної культури особливо актуальна. Відчуженість від культури, знецінення престижу освіченості та інтелектуальної діяльності, заниження моральних критеріїв своєї та чужої поведінки створюють невирішені проблеми при формуванні життєвої позиції підрастаючого покоління.

У зв'язку з цим заслуговує на увагу думка А. Швейцера. «Культура – сукупність прогресу людини і людства у всіх галузях і напрямках за умови, що цей прогрес служить духовному вдосконаленню індивіда. Для культури мають значення три види прогресу: прогрес пізнання і практики, прогрес залучення людини до суспільства, прогрес духу. Чотири ідеали утворюють культуру: ідеал людини, ідеал соціального і політичного єднання, ідеал релігійно-духовного єднання, ідеал людства. На основі цих чотирьох ідеалів мислення полемізує із усіма видами прогресу. Висуваючи ціллю культури істинно людяність, яку кожний може досягнути, ведучи життя, найбільш гідне людини, ми повинні відмовитися від некритичної переоцінки зовнішньої сторони культури, яку ми спостерігаємо, починаючи з кінця XIX ст. Ми все більше й більше розуміємо, що необхідно чітко відрізнити в культурі суттєве й несуттєве. Привид культури, яка позбавлена духовності, втрачає свою владу над нами. Ми наважуємося дивитися правді в очі і стверджувати, що з прогресом пізнання і практики досягнути культури стало не легше, а важче» [5, с. 103].

О. Сухомлинська у статті «Концептуальні засади формування

духовних особистостей на основі християнських моральних цінностей» зазначає, що «у ситуації гострого дефіциту ціннісних установок і орієнтацій християнські моральні цінності, які є основою гуманістичних цінностей, відіграють дедалі важливішу роль у сучасному вихованні дітей і молоді. Виникає потреба в залученні християнських цінностей до процесу виховання дітей, визначенні основних засад, цілей, форм і методів формування духовної культури, які сприятимуть розвитку й формуванню духовної високоморальної особистості, майбутнього громадянина України» [15, с. 13].

Мета педагогічного впливу, на думку О. Сухомлинської, полягає в прилученні дитини до тих християнських цінностей, які мають універсальне гуманістичне значення, абсолютний характер і, що найважливіше для виховання, позитивну спрямованість. Цієї мети можна досягти через систему завдань, а саме:

- пробудження в дитини бажання бути моральною;
- розгляд християнських цінностей як основи розвитку суспільно значущих рис і якостей особистості;
- вироблення етико-естетичного ставлення до життя й до своєї життєдіяльності;
- формування моральної культури, толерантного ставлення до інших культур і традицій;
- розвиток чеснот і позитивних моральних якостей дитини, спонукування до самовдосконалення;
- підтримка здібностей, культурної творчості, спрямованої на особистісний саморозвиток [15, с. 16].

У найширшому розумінні духовну культуру можна розглядати як сукупність яскраво виражених ознак, духовних і матеріальних, інтелектуальних і емоційних, які характеризують суспільство. Духовна культура охоплює не тільки мистецтво і літературу, але й спосіб життя, основні права людини, системи цінностей, традицій та вірування. Саме духовна культура дає людині здатність мислити, аналізувати себе і своє оточення, робить з нас гуманних, розумних, критично мислячих істот із почуттям моральних зобов'язань. Духовне – те, що створюється на задоволення духовних потреб і пов'язане із внутрішнім психічним життям

людини, її моральним світом [5, с.104].

Із філософської точки зору духовна культура – частина культури, до складу якої входять мистецтво, релігія, філософія; це культура самоактуалізації, творчого зростання та пізнання світу [5, с.104].

Згідно з пріоритетом гуманістичних цінностей, значенням індивіда в культурно-духовному розвитку країни цінність людини визначається духовною культурою, якою вона володіє. Процес формування духовності виступає як відтворення духовної культури, нагромадженої в суспільстві, та стимулювання внутрішнього саморозвитку та самоствердження людини.

Проблема формування духовної культури знайшла своє відображення в працях філософів (Г.Сковорода, Г.Гегель, А.Франс), педагогів (В.Сухомлинський, Г. Ващенко), психологів (Р. Ассаджолі, О. Киричук, З. Карпенко, О. Зайченко).

Питання методології і теорії формування духовної культури розроблені в працях О. Масевря, А. Собко, Б. Степанишина, А. Фасолі, Т. Савенко.

Ідеї відомого українського вченого, філософа Г.Сковороди стверджують, що людина створює матеріальні й ідеальні цінності, вона приходить у світ з природним прагненням щастя, має право на нього й повинна добути його в практичній і духовній діяльності. І найкраще ці цінності проявляються в її активній життєвій позиції, бо справжня мораль – це поєднання вчення і життя, слова і діла. На думку філософа, для формування духовної культури потрібна перш за все освіта, «бо освічений, розумний людині не заважають ні гори, ні річки, ні моря. Вона заглядає в минуле, пориває в майбутнє, проходить по поверхні океану, входить у двері зачинені» [3, с. 76].

Сковорода мав величезний духовний вплив на всі етапи українського суспільства. Ця людина ще за життя стала легендарною, її без перебільшення можна вважати совістю українського народу. Твори мандрівного філософа пережили свій час і незмінно привертати увагу широкого суспільного загалу, а деякі його ідеї звучать актуально й сьогодні.

Дослідження праць сучасних вітчизняних учених показало,

що кожен з них по-своєму розглядає різні аспекти духовної культури, досліджує методологію і теорію формування духовного потенціалу сучасної молоді.

О.Савченко у статті «Духовність і зміст шкільної освіти» розкриває визначення духовності. «Внутрішній світ духовно багатой людини багатовимірний. Духовність – це синонім і високих почуттів, і естетично-розвиненого відчуття краси, і прагнення добра. Тому в умовах перебудови вищої педагогічної освіти особливого значення набуває проблема гуманізації, виховання духовності особистості на засадах добра, миру, толерантності, взаємоповаги і співробітництва» [14, с. 6].

У структурній ієрархії, яка репрезентує самоствердження особистості, нині першочергове місце надається морально-духовній функції особистості, а усі інші – динамічні частини її структури – мають бути підпорядковані її розвиткові, вважає І. Бех. З цього приводу він наголошує: «Якраз сходження особистості до рівня морально-духовної творчості й інтенсивне входження у цей процес дає їй змогу піднятися над етичною нормативністю як культурними приписами, перетворити їх у власний морально-розвивальний потенціал. За такої умови, проявляючи надситуативну активність, особистість вважає себе справжнім творцем морально-духовного світу і дієво утверджується в ньому. Таким чином вона позбавляється внутрішнього опору, що виникає у процесі духовного зростання» [2, с. 11].

Не випадково, що саме морально-духовний розвиток є домінантним у розвитку особистісному та є предметом особливого піклування під час організації освітнього процесу. «З повним правом можна сказати, – стверджує І. Бех, – що вищі моральні цінності – це і духовні цінності. Духовна цінність – це безумовно самовартісне утворення, вище «Я». Таким чином, ми говоримо про духовність доброчинності або про одиницю, над якою маємо працювати. Ми, педагоги – вихователі і маємо виховувати цінності у вищевикладеному розумінні» [4, с. 10].

Особливого значення духовність людини набуває у зв'язку із становленням її світогляду у контексті суспільного розвитку.

Зміна морально-психологічної атмосфери в суспільстві, інтенсифікація розвитку усіх сфер неможливі без інтенсифікації духовного життя і піднесення ролі ініціативи, активності, творчих зусиль кожної особистості.

Питання розвитку духовної культури знаходимо в працях Б. Степанишина. «Духовна культура – це багатогалузева система, яка охоплює мову, мистецтво, науку, ідеологію, право, етику, релігію, традиції, звичаї, вірування, тобто все те, що складає духовний світ народу, сукупність його поглядів і переконань. Розвиток суспільства (його економіки і політики) такою ж мірою залежить від стану духовної культури, як духовна культура впливає на виробничі відносини. Рівень культури народу визначається не тільки високими здобутками в галузі науки, літератури, а й тим, як ці здобутки позначаються на повсякденному житті» [15, с. 82].

Подібну думку розвиває Г. Васьківська, наголошуючи на основних елементах духовної культури (мова, вірування, релігія, етичні постанови, народна творчість, література, наука, право), які виникли під впливом певних умов (природних і суспільних) у різний час історичного розвитку цивілізації, що неминуче вплинуло на їх зміст, форми, функції.

Рівень економічного й політичного розвитку суспільства залежить від рівня і характеру духовної культури, як духовна культура – від виробничих та інших суспільних відносин.

Л. Кисленко у формуванні духовної культури молоді виділяє такі поняття: національна ідея, національний характер, національна свідомість. Вона говорить про відновлення української державності, інтеграцію в європейське і світове співтовариство, побудову громадянського суспільства, яка передбачає орієнтацію на духовні пріоритети, людину та її права, націю. Концепція гуманітарної освіти є елементом нової освітньої ідеології, яка зі шкільних лав повинна формувати особистість – гідного представника української нації. Національна ідея має відіграти роль об'єднуючого чинника в суспільному розвитку, спрямованого на вироблення патріотичної життєвої позиції людини. Національний характер виховання полягає у формуванні в молодій людині почуття

громадянина України. Найбільше щастя для вчителя – робити світ гуманнішим, виховувати в учнів доброту, любов до рідної землі, родини, свого народу, бажання працювати для розквіту власної держави. У цьому й полягає сутність виховання національної свідомості [5, с. 106-107].

Хуліо Кортасар висловлює думку про те, що «духовна і матеріальна національна культура українського народу є самостійним феноменом, вона формує націю, звеличує її й творить її неповторне обличчя в своєрідному груповому портреті світової цивілізації» [5, с. 107].

Ю.Олененко стверджує: «Ми пройшли внутрішньо нескореними через величезні пустелі зневаг і переживань, заборон і цькувань, нечуваних фізичних винищень, морального терору, бо над нами був небозвід тисячолітньої культури» [5, с. 107].

Дійсно ніщо так не возвеличує людину, як опікування культурою свого народу, духовним відродженням нації.

Отже, формування духовної культури дітей і молоді, духовності як провідної якості особистості – велике і складне завдання, що стоїть у центрі уваги педагогів, вихователів, учителів, батьків, широкого педагогічного загалу.

У нових сучасних умовах формування духовної культури як провідної характеристики людини, її духовних пріоритетів і обґрунтування системи цінностей, що мають лягти в основу життя молоді, виступають на передній план усього процесу її соціалізації.

Накопичений у філософії і культурології матеріал дозволяє розглядати культуру як специфічний засіб діяльності, котрий включає процес творчої саморегуляції особистості – суб'єкта індивідуальності й неповторності. Важливим є розгляд культури як умови і процесу зміни і вдосконалення людини. Її мотивація визначається не лише рефlekсами, але й середовищем проживання.

Понад століття тому Тайлор визначив культуру як усі здібності та звички, засвоєні членами суспільства. Лінтон назвав культуру соціальною спадщиною. Беррі, Дассен, Пуртінга визначають культуру просто як єдиний спосіб життя групи людей. Девід

Мацумото дає таке визначення: «Культура – набір установок, цінностей, уявлень і моделей поведінки, які розділяються групою людей, але різні для кожного індивіда, що передаються з покоління в покоління» [18, с. 255].

З точки зору еволюціонізму, розвиток будь-якого культурного елемента первісно зумовлений, його більш пізні форми в зародковому стані так чи інакше представлені в кожній культурі. Розвиток відбувається відповідно до стадій і ступенів, які єдині для всіх культур у світі. Відбувається безперервний прогрес, прямолінійний процес переходу від простого до все більш складного. Складний і суперечливий процес становлення і розвитку культури слід розглядати з урахуванням закономірностей філо- і онтогенезу. Аналіз показує, що культура проходить певні етапи розвитку. Виникнення культурних елементів має географічну прив'язаність. Кожний з різних елементів культури виник у конкретному регіоні і звідси поширювався по земній кулі. Головні чинники розвитку культури пов'язані з запозиченнями, переносом, змішуванням її елементів.

Г. Хофстед розрізняє культуру у вузькому сенсі, або «культуру один», і культуру в широкому сенсі цього слова, або «культуру два». У «культуру один» входять такі результати «вдосконалення розуму», як освіта, мистецтво і література. «Культура два» вбирає в себе не лише поняття «культура один», але й такі звичні і прозаїчні речі буденного життя, як привітання, їжа, прояв/непрояв емоцій, збереження певної фізичної дистанції від інших, заняття коханням або підтримання гігієни тіла. «Культура два» має справу з набагато більшими фундаментальними людськими процесами, ніж «культура один», – з речами, які спричиняють біль або спричиняють образи [19].

Основні теоретичні положення концепції «культурних моделей» були узагальнені й систематизовані А. Кребером і К. Клакхоном. На їхню думку, «культура складається з експліцитних та імпліцитних моделей поведінки, які отримують символічну форму й відображують особливості різних людських груп, зокрема втілюючись в артефактах. Суттєва особливість культури полягає в наявності в ній традиційних, тобто історично

вироблених і відпрацьованих ідей і в першу чергу вироблених цим народом ідей – цінностей; культурна система може, з одного боку, розглядатися як продукт діяння, а з другого – як дещо, що обумовлює подальші дії. Культура – це не тільки поведінка, а вивчення культури – це не тільки вивчення поведінки. Частина культури складається з поведінкових норм і стандартів. Інша – з ідеологічних суджень і розсудних пояснень деяких форм поведінки. І, нарешті, кожна культура включає в себе певні загальні принципи, на основі яких здійснюється вибір тих чи інших форм поведінки, їх упорядкування, і таким чином складається певна варіативність культурних моделей» [5, с. 108-109].

Отже, одні вчені під культурою розуміють суму всіх видів діяльності, звичаїв, вірувань, інші – соціально успадкований комплекс практики, тобто певну основу життя, треті – продукт діяльності людей і засіб пристосування суспільства до природного середовища та економічних потреб.

Між тим, культура є якісною характеристикою цілісності суспільства. Кожне покоління отримує з минулого таку основу, яка забезпечує безперервність, цілісність розвитку. Культура – невід’ємна частина індивіда і при цьому існує поза ним; вона особливим чином визначає свідому активність людей, задаючи їй регулюючи її цільову спрямованість і характер організації.

Поняття «контекст» є смислоутворювальною категорією. У психологічній, а останнім часом і в педагогічній літературі термін «контекст» використовується надзвичайно широко. У той же час поняття «контекст» ще не увійшло в категоріальний ряд психологічної і педагогічної науки. Ось чому визначення цього терміну немає в психологічних словниках.

Поняття «контекст» у мовознавстві і логіці, яке прийшло з лінгвістики, визначається як «відносно закінчений у смисловому відношенні уривок тексту або мови, в якому виявляється смисл і значення слів або речень, які входять до нього, як лінгвістичне оточення певної мовної одиниці» [5].

Перехід від лінгвістичного до психологічного контексту здійснюється за допомогою поняття «ситуація», яке визначається в психології як система умов, котрі спонукають

суб'єкта й опосередковують його активність.

Г. Ліндсей, Д. Норман відводять контексту велику роль у процесах перероблення інформації людиною. «Завдяки 'ЕО_____ контексту людина знає, чого їй слід очікувати, може свідомо інтерпретувати продукти сприйняття» [19].

З усього сказаного можна дійти висновку, що контекст є надзвичайним чинником, котрий обумовлює відображення предметів і явищ об'єктивної дійсності, їх особистісний смисл.

У контексті виробляється й відтворюється смисл. Теперішнє набуває для людини смислу тільки в контексті минулого й майбутнього. Смисл неодномірний, не одноплоский, а завжди ієрархічний, вбудований у деяку загальну смислову вертикаль особистості від прагматичних смислів конкретних життєвих ситуацій до вершинних загальних смислів життя. Оскільки смисл, за суттю своєю, не жорстко заданий предмет, річ або дія, а варіативний зв'язок між предметами, речами, діями, точніше, особистісний принцип зв'язку, з'єднання, яке виробляється, то ієрархія ця не є прямий диктат від вищого до нижчого, а скоріше ланцюгова передача деяких найзагальніших принципів, секретів, малюнків з'єднання, здатних проявляти себе, відтискуватися на найрізноманітнішому конкретному життєвому матеріалі.

У кожній смисловій, внутрішній реальності так чи інакше присутній, відображений увесь смисловий ряд, уся смислова ієрархія цієї людини, яка є стрижнем її особистості.

Поняття «культурний контекст» передбачає розгляд культури як результат дії законів смислоутворення. Смислоутворювальна діяльність, будучи загальною стратегічною лінією розвитку, характерна для всіх видів діяльності (ігрової, навчальної, соціальної). Особистість розвивається в просторі смислів і, відповідно, всілякі сутності є продуктами смислопокладання. Саме приналежність до єдиного смислового простору об'єднує повсякденне життя окремої людини та історичну практику, інтелектуальну рефлексію і безсвідому пам'ять соціального колективу, а також переважну більшість інших проявів активності в суцільному континуумі культури.

Самостановлення особистості є ніщо інше, як результат культурної еволюції індивіда. Тільки засвоюючи і з'єднуючи в

собі певну частку суспільної культури, людина стає особистістю. Центральною фігурою культури є людина, тому що культура – світ людини. Через включення людини в світ культури, змістом якої є сама людина у всьому багатстві її здібностей, потреб і форм існування, реалізується як самовизначення особистості, так і її розвиток.

Отже, поняття «культурний контекст» уключає в себе системно організований простір гуманістичних смислів, занурюючись у який, індивід відкриває сутнісний зміст культури і свого буття в ній. Відображуючи реальність світу культури, культурні смисли визначають значною мірою формування смислової сфери індивіда як носія цієї культури. У свою чергу культура виступає передумовою і результатом освіти людини. Освіта – складова частка культури, її підсистема; це засіб входження в цілісне буття культури.

Модель освіти, яка обслуговує ту чи іншу культурну епоху, «віддзеркалює» її ознаки, актуалізує ті або інші смисли навколишнього світу артефактів і переводить в педагогічну реальність. Отже, система освіти завжди є невід'ємним атрибутом культурогенезу і підсистемою культури.

«Культурний контекст» освіти зв'язаний не лише із засвоєнням культурних універсалій, системи «мов» культури, але й виявленням тих домінуючих ідей і цінностей, які є стимулами розвитку пізнання в певному напрямку.

Оскільки освіта і культура можуть розглядатися як генетично єдині «сторони» процесу становлення і розвитку людської соціальності, остільки і освітні центри, будь-які історичні їх форми повинні бути і центрами культури, «майстернями» культуротворчості. Зміст освіти слід наповнити, збагатити культурними цінностями і смислами. Культурні смисли освіти – це і є її особистісні смисли. Отже, стає очевидним розгляд культурного контексту як умови реалізації самоствердження, особистісного розвитку майбутнього педагога в освітньому процесі. Одним із найважливіших критеріїв особистісно-орієнтованої освіти стає людиноорієнтованість: людина є епіцентром такої освіти, пізнає і творить культуру шляхом діалогічного спілкування з природою та звертаючись до

майбутнього. Знаходження людиною особистісних смислів в освіті відбувається через культурний контекст. Це такі особистісні смисли, як: віра, надія, любов, можливість творчості, успіху, розвитку, спілкування з природою, людьми, самореалізація в культурі.

Стрижнем особистості виступає гуманістичний світогляд – сукупність поглядів, переконань, ідеалів, які визначають духовність, ціннісно-сміслові орієнтації, власне Я, творче й діяльнісне ставлення до світу, до свого місця в суспільстві. Можна сказати, що людина завдяки цілеспрямованому впливу особистісно-орієнтованої освіти, яка складається із засобів, розроблених культурою для розвитку особистості, формується як самостверджена особистість у контексті культури.

Для більш детального аналізу впливу культурного контексту на реалізацію особистісного розвитку майбутнього педагога в освітньому процесі нам видається за необхідне розгляд наявних на цей момент в педагогічній теорії і практиці гуманістичних концепцій особистісної орієнтації, в яких відображені людина і культура.

Культуротворчу парадигму можна розглядати як найбільш перспективну і таку, яка відповідає виклику часу. Ця тенденція передбачає побудову цілісного освітнього простору навчального закладу як моделі культури. Ця модель знімає суперечності культурологічної парадигми в будівництві конкретного освітнього простору навчального закладу, дозволяє розвивати здатність особистості до культурної творчості, вільно орієнтуватися в світі, готує до творчої праці в ньому і забезпечує необхідну гуманістичну базу для подальшої професійної спеціалізації.

Доцільним є представити основні положення культурно-інформаційної теорії, розробленої В.Луговим. Дослідник відзначає чотири механізми інформаційного програмування становлення людини, що в сукупності забезпечують її відтворення, існування, розвиток і мають, на нашу думку, безпосередній стосунок до її особистісного розвитку і самоствердження. «По-перше, це – *генетичний код* (властивий усьому живому на планеті). По-друге, це – *зажиттєва індивідуальна навчальність* (характерна для живого,

що має нервову систему). По-третє, це – *соціумно-індивідуальне успадкування*, яке реалізується лише в людському соціумі завдяки наявності продукованої людством культурної спадщини, що містить життєво важливу інформацію – *культурний досвід*. Учений коротко й точно визначає освіту як *спеціально організоване міжлюдське передавання культурного досвіду*. Цей досвід, на його думку, відіграє фундаментальну роль у відтворенні й удосконаленні людини, її успішному житті. «...освітня система покликана забезпечувати культурне відтворення і подальший культурний розвиток людини, що відіграє в сучасному людському житті не менш важливу роль, ніж генетична запрограмованість особи. Це є головною метою освіти, її місією» [5, с. 115].

Особистісний розвиток людини виступає як своєрідне урівноваження двох початків – імперативу й свободи. Імператив для особистості – це перш за все загальнолюдські норми моралі, тоді як свобода виражається у власних домаганнях особистості на досягнення, які стверджують образ «Я». Особистість шукає гармонію цих інстанцій.

Заслуговує на увагу думка І. Беха, що «особистість – це така сутність, яка протистоїть будь-якому насильству. Свобода людини пов'язана з почуттям її гідності. Приниження гідності надзвичайно вразливе для неї. Кожна людина прагне до незалежності від насильства, і вільною є та, яка її досягає. Розвиток особистості, безперечно, має бути вільним, без насильства і примусу, тому що особистість і свобода – це два боки однієї медалі. Адже людина як суб'єкт вільної (доцільної, свідомо мотивованої) діяльності кваліфікується як особистість. Це означає, що у вихованця має сформуватися переконання не про свободу взагалі, а про свободу його волі» [2, с. 34-35].

Предметом педагогіки свободи є засоби вивчення людиною самої себе. Вона розглядається як теорія і практика діяльності професіоналів, які орієнтуються на учня як унікальну, духовну «самість», індивідуальну дійсність. Головне завдання педагогіки свободи полягає в допомозі дитині як суб'єктові вільної свідомості (самосвідомості), вільної діяльності (самодіяльності), вільного вибору (самовизначення).

Шкільне навчання, як відомо, може створювати умови для

розвитку індивідуальності, її самоцінності, а може й гальмувати ці процеси, породжуючи відчуття неповноцінності, стреси, внутрішньоособистісні процеси, котрі згодом заважають процесам духовного становлення, вихованню активної особистості, яка спроможна позитивно розв'язувати суспільні й особисті проблеми. Тому таке важливе значення мають моделі шкільного навчання, які зумовлюють механізм розвитку особистості, стиль конструктивних стосунків основних суб'єктів навчання й виховання.

У основі особистісно орієнтованої підходу лежать провідні ідеї гуманізації освіти, що дозволяє усвідомити учневі діапазон своїх особистісних потреб і можливостей, виявити і розкрити своє «Я», виробляти вміння самостійно діяти, прагнути творчості, розвитку особистісного потенціалу та самовдосконалення, надає максимальної свободи вибору, збереження та укріплення стану здоров'я і почуття власної гідності тощо.

«Лише за дії особистісно орієнтованої технології, – зазначає І.Бех, – дитина в змозі відчувати, що вона не просто перебуває, а повноцінно живе в атмосфері високої людяності, яка має наповнити її своїм гуманним змістом. Тут потреба і почуття «бути Людиною» реально проймають кожную дію чи вчинок дитини. При цьому вона не повинна відчувати штучність ситуації, створеної педагогом для досягнення своїх цілей» [4 , с.10].

На нові продуктивні підходи до здійснення навчання в сучасних умовах указує концепція особистісно-орієнтованої освіти. Освітній процес забезпечується педагогом відповідно до принципів самоактуалізації, індивідуальності, суб'єктності, свободи вибору, творчої співпраці, довіри і підтримки. Сутність інновацій зводиться до іншого порівняно з традиційним розуміння смислу, змісту і засобів діяльності педагога, котрий виступає в цьому випадку не лише в ролі носія знань, а як наставник, партнер, здатний творчо побудувати освітній процес. Ми виходимо з розуміння особистісно орієнтованого підходу в навчанні як розвивальної динамічно функціонуючої цілісної системи, успішна реалізація якої:

- ґрунтується на ідеях співпраці і проблемно-розвивального навчання;

- охоплює всі сторони освітньо-виховної діяльності: цілепокладання, мотивацію, змістовно-процесуальну, контрольно-оцінювальну в їхньому взаємозв'язку;

- здійснюється за допомогою всебічного вивчення та врахування індивідуальних особливостей особистості (принцип індивідуалізації).

В основу нашої дослідницької проблеми було покладено ідеї педагогіки життєтворчості особистості, яку активно й плідно розробляв І.Єрмаков. Конструктивність такої ідеї полягає в тому, що вона пов'язується з культурою життя особистості, її життєвими проблемами.

«Людина здатна на життєтворчість тоді, коли її творча продуктивність та компетентність стосується не лише площини виробництва, мистецтва, науки, але й інтегрального виміру – її власного життя». «Життєтворчість передбачає свідоме й цілеспрямоване ставлення до головних вузлових життєвих проблем, – відзначає І.Єрмаков, – характеристик для кожного стану життєвого шляху особистості. Життєва компетенція – це здатність і готовність творити власне життя, продуктивно вирішувати ці вузлові життєві проблеми. Змістом життєтворчості є створення свого «Я», побудова власного життя, виходячи з потенціалу особистості, її духовного світу, світогляду, смислу життя» [5, с. 118].

У зв'язку з цим роль методології може виконувати ідея *полікультурної освіти*, суть якої у сходженні від особистісно-етнічного до загальнолюдського – планетарного мислення через усвідомлення себе часткою етносу, держави, людства.

Поняття «полікультурна освіта» синтезує знання про культуру, яка є надбанням цивілізованого світу, про етнічну культуру, про загальнонаціональну культуру як продукт історичного взаємозбагачення і взаємопроникнення етнічних культур. У цій площині метою полікультурної освіти є етнічна, культурна та громадянська ідентифікація особистості як психологічний процес ототожнення індивідом себе з іншою особою, етнічною групою, тобто самопізнання, осмислення унікальних характеристик своєї культури та їх впливу на ставлення до «іншого». Це процес пізнання людиною різних

типів культур (расової, етнічної, соціальної, гендерної, релігійної тощо) для духовного збагачення, розвитку планетарного світогляду, оволодіння різними видами соціальної діяльності, засвоєння та втілення соціальних норм і моральних цінностей, формування готовності й уміння жити разом [1].

Процес полікультурної освіти включає в себе етнічний, громадянський і глобальний (планетарний) рівні.

Перший рівень – етнічний – передбачає залучення до культури свого етносу/нації і близьке ознайомлення з етнокультурою інших народів з метою формування культури міжнаціонального спілкування.

Другий рівень – громадянський – пов’язаний з усвідомленням себе громадянином країни і розвитком громадянської позиції, патріотичних почуттів, економічної і правової культури. Громадянська ідентичність як форма соціального життя людини охоплює «відчуття себе частиною суспільства та бажання бути його активним членом у сьогоденні та майбутньому» [19]. Громадянська ідентичність індивіда формується на основі щоденного практичного досвіду в громаді на місцевому, регіональному та національному рівнях, в закладі вищої освіти, в сім’ї та за інших соціальних інститутах [19].

У сучасному світі дедалі більше людей шукають опори в традиційних цінностях своїх предків, прагнуть зберегти свою самобутність, унікальну культуру – своєрідний етнокультурний парадокс сучасності, адже саме це явище супроводжує всезростаючу уніфікацію духовної й матеріальної культури, процеси глобалізації.

Третій рівень – глобальний – ґрунтується на ознайомленні із системою знань щодо прав і свобод людини, міждержавних відносин та спрямований на формування позитивного досвіду спільного «мешкання» на Землі шляхом вирішення загальнопланетарних проблем (екологія, космос, питання війни та миру тощо) [5].

Полікультурна освіта знайшла своє відображення у дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних авторів.

Аамериканськими науковцями полікультурна освіта розглядається як концепція освітньої реформи, «принциповий

інструмент у пробудженні дитини до культурних цінностей». Її ключовими компонентами вважалися: культурний плюралізм, визнання та підтвердження ідей існування різних етнічних культурних груп та соціальної справедливості. А основним принципом – усвідомлення «відмінностей між етнічними групами та їх культурами» [20]. О. Мілова стверджує, що полікультурна педагогіка США на прикладі полікультурної освіти прагнула внести свої корективи до процесу ідентифікації особистості через її національну приналежність, мову та культурні традиції [18]. Зміст полікультурного виховання у вищих навчальних закладах Великої Британії спрямований на збереження культурної та суспільної ідентичності в умовах глобалізаційних процесів, має дихотомічний характер який відображається в набутті нового знання й одночасному збереженні власної самотності [12].

В Україні проблеми розвитку та функціонування полікультурної освіти, особливо в контексті діалогу культур, знайшли своє відображення у працях Г. Балла, І.Беха, О. Глузмана, Л. Гончаренко, О. Заболотної, І. Зязюна, П. Кендзьора, Н. Миропольської, А. Солодкої, О. Сухомлинської, С. Федоренко.

Висвітленню загальних положень та окремих аспектів проблеми національно- культурного виховання присвячені численні праці І. Беха. «Виховання духовно зрілої особистості, стверджує І. Бех, – велика мета нашої освіти, яка не може бути підмінена іншими пріоритетами. Сучасне виховання ґрунтується на гуманітарній методології, яка пов'язана з гуманістичною філософією, психолого-педагогічним осмисленням життя зростаючої особистості у високій культурі. За своїми безпосередніми цілями виховання – це цілеспрямована діяльність, яка здійснюється в системі освіти, орієнтована на створення умов для розвитку духовності зростаючої особистості на основі загальнолюдських і національних цінностей, надання допомоги в життєвому самовизначенні, громадянській і професійній компетентності та цілісній самореалізації» [2]. «Головна ідея виховання особистості, – на думку І. Зязюна, – очікування від неї не відповідної, а відповідальної дії. Це, у свою

чергу, передбачає не стільки формування людини за встановленими мірками і стандартами (хоча і без цього її поступ не відбудеться), скільки вміння виявити здібності суб'єкта виховання до творчості і вивести його на шлях культурного вселюдського творення [10, с.16]. За твердженням О. Сухомлинської, «мета педагогічного впливу полягає в допущенні дитини до тих християнських цінностей, які мають універсальне гуманістичне значення, абсолютний характер і, що найважливіше для виховання, позитивну спрямованість. Цієї мети можна досягти через систему завдань, зокрема формування моральної культури, толерантного ставлення до інших культур і традицій» [15, с.17].

З огляду на вищезазначене, заслуговує на увагу дослідження П. Кендзьора щодо системи організації полікультурного виховання в школі. Формулювання мети полікультурного виховання, на його думку, полягає в оволодінні особистістю знаннями про культуру власного народу, формування в неї позитивного ставлення до культурних надбань інших спільнот, розвиток умінь і навичок взаємодії з представниками інших культур, виховання в дусі толерантності й загальнолюдських цінностей [11].

Безпосередньо, у світлі досліджуваної проблеми, вартує уваги питання щодо полікультурного виховання в закладах вищої освіти Великої Британії, котре реалізується через взаємопов'язані принципи: рівних можливостей (equal opportunity policies) - академічні фахівці повинні переконатися, що кожен окремий індивід отримує доступ до процесу навчання; рівного доступу й справедливості (equal access and equity) - освітяни повинні забезпечити ефективну участь усіх студентів у навчально-виховному процесі; культурної чуйності (cultural responsiveness) - адекватне сприймання традицій життя студентів викладачами, пов'язаних культурною, релігійною й етнічною належністю [12, с.63].

Педагог – це спеціаліст, який володіє «баченням» освіти крізь призму культури. Для вихованців він – зразок культурної людини, носій ціннісно-сміслових домінант етнокультури (мова, література, мистецтво, етикет, історія, релігія, фольклор), при передаванні яких процесі взаємодії він сприяє виникненню

у молоді «Я»-етнічного. Педагога в цьому випадку характеризує: адекватна мотивація (усвідомлення самоцінності своєї праці); мотиви щодо формування особистості й етнічної самосвідомості, емпатія, толерантність, комунікабельність, високий рівень фундаментальних знань, емоційна чуйність стосовно свого етносу; професійна рефлексія, відповідальність; прояв гуманної педагогічної позиції, турботи і підтримки індивідуальності кожного вихованця; особливий особистісно орієнтований стиль педагогічного мислення (установка на ціннісно-сміслові спілкування); креативність (творче начало); подача інформації з позиції «Ми» тощо. При цьому педагог бере участь в організації культурно-інформаційного середовища, міжособистісного діалогу, конструюванні культурних новоутворень в особистісно-смісловій сфері учнів, здійснює моделювання виховних і навчальних особистісно орієнтованих ситуацій. Принципами нової освітньої парадигми, які роблять її адекватною сучасній культурі, можна вважати універсальність, інтегративність, полікультурність, гуманність, комунікативність, проєктивність та безперервність.

Сучасний рівень усвідомлення проблем школи й учня незмінно вимагає нових підходів до розуміння сутності особистісного розвитку, психолого-педагогічних умов його становлення. Слід розвивати в дитини прагнення й потребу усвідомити свою особистісну сутність, своє місце й призначення у виховному середовищі школи, готовність до безперервного самовираження, самовдосконалення й особистісного саморозвитку. Учень на сьогодні повинен мати право і бути здатним на власну думку і творчу діяльність. Розвиток творчої особистості, формування інтелігента, виховання майбутнього дослідника можливе лише в умовах творчого пошуку, створення необхідних суб'єкт-суб'єктних відносин співпраці школяра і вчителя. Уточнену освітню парадигму представляємо у вигляді таблиці 1, яка розрізняється від традиційної характером стосунків між учасниками освітнього процесу, функцією і роллю вчителя, позицією учня і провідним принципом пізнання Істини.

Таблиця 1

Порівняння основних ознак освітніх парадигм

Основні ознаки	Традиційна	Сформована
У центрі освітнього процесу	Інтереси держави і суспільства	Інтереси дитини
Ціль педагогічної діяльності вчителя і навчальної діяльності учня	Засвоєння системи знань, яка створена попередніми поколіннями	Розвиток здібностей особистості до самозміни через самовизначення, самоподолання, самореалізацію і самоаналіз
Постановка цілей	Проектується самим вчителем з урахуванням соціального замовлення	Проектується спільно: учнями, батьками, вчителями
Характер стосунків	Суб'єкт-об'єктивні	Суб'єкт-суб'єктивні
Функція і роль учителя	Нормативно-розвивальна, охоронця, транслятора досвіду попередніх поколінь	Культуротворча, створює умови для самоствердження особистості школяра
Позиція учня	Той, якого веде вчитель	Повноправний, активний партнер
Провідний принцип пізнання істини	Трансляція готових закономірностей і правил при добре відпрацьованому зворотньому зв'язку	Діалог або полілог, що залучає до самостійного пошуку істини

Розглянуті нами гуманістичні концепції розвитку особистості характеризують людину та її розвиток саме через призму культурного контексту.

Культурний контекст наповнює освіту особистісними смислами, визначає рівень активності людини, міру її включення в культуру свого народу.

Увесь хід розвитку людства, а також освіти, наочно показує, що людина готується не до життя взагалі, а до життєдіяльності в певних етносоціокультурних умовах. Кожний етнос (нація) має свою специфічну культуру, характерний тип особистості, свою неповторну систему соціальної спадщини, свій унікальний підхід до постановки і вирішення освітніх проблем. Формування системи освіти, адекватної потребам етнічних спільнот у цілому і окремих індивідів окремо, є найактуальнішою сучасною проблемою. Зрозуміло одне – освіта може бути більш ефективною, якщо стане не лише поінформованою, але й смислоутворювальною. Ось чому стає очевидним включення національно-культурного контексту як основи системи освіти в цілому і розгляд його як умови реалізації в освітньому процесі.

Поняття «національно-культурний контекст», на нашу думку, характеризується як простір смисло-цінностей, які відкривають індивіду сутнісний зміст культури цього етносу (нації) і розуміння його місця в ній.

Сьогодні перед педагогами стоїть завдання – спрямувати освітній процес на формування в учнів педагогічно доцільних стосунків, їх гуманізацію та полікультурну спрямованість. Розв'язання цього завдання можливе при формуванні в учнів оцінного та ціннісного ставлення до людського життя. Необхідно звернути увагу на внутрішню потребу в емоційному контакті, на розуміння іншої людини, громадянина іншої національності, повагу до його гідності та прав, нагромадження досвіду культури міжнаціонального спілкування, гуманних взаємин і поведінки в емоційно насичених ситуаціях, які часто вимагають співчуття і співпереживання щодо людей інших національностей.

Якщо соціумна культура міжнаціонального спілкування

лежить в основі національної політики держави, то культура міжнаціонального спілкування в багатонаціональних колективах є, в свою чергу, інститутом злагоди між представниками різних етносів, що захищає їхні інтереси, національні почуття і гідність.

Особистісна культура міжнаціонального спілкування означає вміння взаємодоповнювати культури різних націй та етнічних груп і будувати за цим принципом взаємовідносини на основі доброзичливості, співпереживання і поваги до кожної індивідуальності.

Механізм функціонування культури міжнаціонального спілкування пов'язаний з реалізацією інтересів нації і національних груп у різних сферах економічної, соціально-політичної й духовної діяльності на принципах поваги, рівноправності, плюралізму, толерантності, дружби і взаємодопомоги на благо кожного народу.

Цінність у соціально-антропологічному контексті є універсалізація смислу. Емоції і смисли, які виникають на їх основі – це органи стратегії нашого ества на виживання і на розвиток. Смисли, якими живе людина, як і п'ять органів почуттів, миттєво, інтегративно орієнтують людину. Цінності, які пережиті в емоціях позитивно, і виступають утворювальними смислами. Емоції і смисли є стратегічними утвореннями, які допомагають індивіду орієнтуватися в цьому світі та приймати рішення.

Ураховуючи вищесказане, можна виокремити такі межі визначення реальної цінності-смыслу:

- по-перше, смысл міститься в людському житті та його проявах: діяльності, поведінці, в людському естві, його особистості;
- по-друге, цінності-смысли об'єктивуються в будь-яких об'єктах, які безпосередньо й опосередковано включені в людське буття;
- по-третє, цінності-смысли виникають у самих людських стосунках і взаємодіях.

Визначаючи поле цінностей-смыслів, слід відзначити, що лише в повноті проживання діапазону життєвих ролей, наданих

людині в її земному вимірі, можливе діяльнісне втілення любові до ближнього, стосунків братства і товаришкості, почуття причетності до долі вітчизни і свого народу; відчуття себе малою часткою єдиного цілого, яке називається людством, пристойності перед життям.

У систему цінностей-смыслів особистості, на нашу думку, повинні входити:

- природа з її закономірностями і усіма проявами життя;
- людина та її здоров'я;
- вітчизна, етнос (нація), сім'я, мова, традиції як корінні основи соціально-культурного буття;
- вільна праця та її результати, які здійснюються в культурних та цивілізованих досягненнях;
- любов і мир як засадничі людські стосунки і гаранті існування людства;
- Краса і Гармонія як критерії Істини і Добра.

Цінності-смысли тієї чи іншої культури формують *особистісно-смыслову сферу* індивіда – сполучну ланку взаємодії внутрішнього світу людини з об'єктивною дійсністю (див. рис. 1).

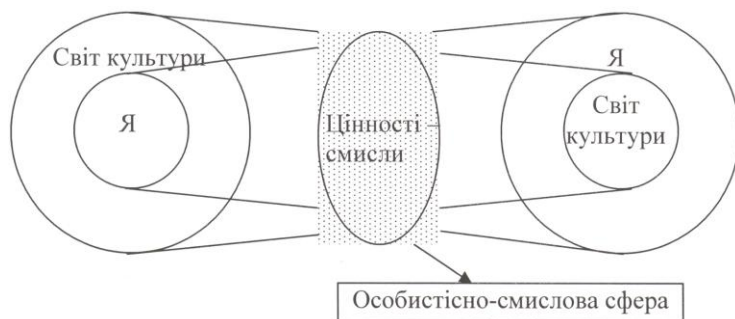


Рис. 1 Взаємозв'язок культури та індивіду

Цілеспрямована освіта, організована суспільством, протікає тим успішніше, чим повніше вона враховує вплив, який мають на людину об'єктивні умови її життя. Індивід – не лише об'єкт впливу суспільних стосунків, але й суб'єкт, який, засвоюючи соціальний досвід, вибірково ставиться до навколишньої

дійсності. Він володіє відносною свободою у виборі форми поведінки. Отже, вплив етнічних стосунків на людину набуває значущості через індивідуальну позицію особистості.

Завданням школи стає підготовка громадянина, який належить до певного етносоціуму, культури, історичної епохи, природно-географічного регіону. Освіта повинна бути спрямована на розкриття і прояв кращих людських якостей, національної самосвідомості з метою зближення народів і культур.

У цьому контексті слухними є думки української громадської і політичної діячки Катерини Гандзюк щодо мови, яка є не лише засобом спілкування, але й символом національної самосвідомості та культурної спадщини. Вона зауважувала на тому, що збереження мовної ідентичності – це не менш важлива складова національної безпеки, ніж зброя та гроші.

А. Кардінер запропонував концепцію «основної особистісної структури» – модель взаємозв'язку системи виховання, типу особистості, який домінує в тій чи іншій етнокультурній, і соціальних інституцій («інституція» – за А. Кардінером, – засіб, за допомогою якого на індивіда в процесі його росту і розвитку здійснюється певний вплив), які притаманні їй. Інтегратором цієї культури ним було запропоновано поняття «основна особистісна структура» (basic personality structure), яка формується на основі єдиного для всього етносу досвіду і включає в себе такі особистісні характеристики, які роблять індивіда максимально сприйнятливими до цієї етнокультури і дають можливість досягнути в ній найбільш комфортного й безпечного стану.

У сучасному світі все більше людей шукають опори в традиційних цінностях своїх предків, прагнуть зберегти свою самобутність, унікальну культуру – своєрідний етнокультурний парадокс сучасності, тому що це явище супроводжує всезростаючу уніфікацію духовної і матеріальної культури, процеси глобалізації.

Європейський Союз та Рада Європи прикладають великі зусилля для формування в молоді активної громадянської позиції як у своїй країні, так і в масштабах Європи та світу.

Важлива роль відводиться розробці проєктів в галузі викладання іноземних мов в закладах загальної та вищої освіти, установленні обмінів у громадян різних країн.

Відповідно до стратегії модернізації освітньої системи України, вивчення іноземних мов вважають одним із пріоритетних завдань. Сучасні інтеграційні процеси, входження України до Європейського освітнього простору, міжнародний обмін інформацією у різних галузях знань значною мірою впливають на підвищення статусу іноземної мови як важливого засобу міжкультурної комунікації.

В сучасних умовах, що, з одного боку, характеризуються прискоренням темпів глобалізації та інтеграції всіх життєвих процесів і явищ, а з іншого – прагненням до відокремлення національних культур, особливого значення набуває проблема формування толерантної особистості в умовах полікультурності сучасного освітнього простору.

В епоху глобалізації, особливо у світлі об'єднання країн світу навколо допомоги Україні у протистоянні з агресією російської федерації важливим моментом є тенденція більшості країн до відкритості та взаєморозуміння в рамках мультикультуралізму, толерантного ставлення до різноманіття культур як одного з найцінніших елементів світової, європейської та української культурної спадщини [16].

Полікультурна освіта особистості та формування толерантного ставлення до ідентичності іншої людини в різних її виявах є надзвичайно актуальним соціокультурним запитом в сучасній системі освіти будь-якої країни.

У загальних засадах Основного закону – Конституції України, в статті 11 говориться: «Держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традиції і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України».

Ідеї педагогіки толерантності в сучасному світі стають дедалі популярнішими. Усе більше країн розглядають їх як невід'ємну складову своєї освіти, державного та суспільного життя, а також взаєморозуміння, довіри між народами, збереження миру на

Землі. Так, у Декларації принципів толерантності, ухваленій членами ООН із питань освіти, науки і культури, особлива увага звертається на обов'язок для всіх без винятку країн-членів розвивати та забезпечувати повагу прав людини й основних свобод, незалежно від їх раси, статі, мови, національної приналежності, релігії або стану здоров'я, й боротися з проявами нетерпимості. Вони ухвалюють та урочисто проголошують їх, оскільки толерантність є не лише важливим принципом, а й необхідною умовою миру та соціально-економічного розвитку всіх народів.

ООН проголосила 2000-2010 роки *Декадою культури ненасилля*, тобто толерантності, визначивши 16 листопада *Міжнародним днем толерантності*.

У доповіді ЮНЕСКО «Освіта для XXI століття», підготовленій Міжнародною комісією під керівництвом Жака Делора, закладено важливі підвалини нової парадигми освіти, в основу якої покладено ідеї життєтворчості, підкреслено вирішальну роль освіти в розвитку особистості, всього суспільства, у становленні мирних і дружних відносин між усіма народами.

Як зазначено в Доповіді, освіту впродовж життя слід будувати на чотирьох основах:

- навчитися пізнавати;
- навчитися робити;
- навчитися жити разом;
- навчитися жити.

Навчитися жити разом — означає, виховуючи толерантність, розуміти іншого й відчувати взаємозалежність, здійснювати загальні проекти й бути готовими до врегулювання конфліктів в умовах поваги до цінностей плюралізму, взаєморозуміння, усвідомлювати потреби й погляди інших людей, технології життя, знати й цінувати інші культури, осягати значення свободи поглядів, володіти культурою спілкування навіть у тих ситуаціях, коли виникають принципові розбіжності, бути зацікавленим у спільному пошуку найприйнятнішого розв'язання важливих життєвих проблем, сприяти взаєморозумінню з іншими учасниками взаємодій, виробленню взаємоприйнятих норм і

правил. Усього цього має навчитися молодь ХХІ століття.

Толерантність завжди була універсальною загальнолюдською цінністю й основою для розбудови власне людських контактів на різних рівнях у взаєминах між окремими особистостями, між різними за організацією соціальними групами, народами й державами.

У довідниках із соціології зазначено, що толерантність – це терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, поглядів, ідей, вірувань.

Американський психолог Г. Оллпорт визначає поняття «толерантність» за допомогою таких тез:

Толерантність – це:

- співпраця, дух партнерства;
- готовність приймати чужу думку;
- повага до людської гідності;
- прийняття іншого таким, яким він є;
- здатність поставити себе на місце іншого;
- повага права бути іншим;
- визнання різноманітності;
- визнання рівності інших;
- терпимість до чужих думок, вірувань і поведінки;
- відмова від домінування, насильства й заподіяння шкоди

іншому [17, с.6].

Цікавим і актуальним є досвід оволодіння засадами толерантності в студентському середовищі, висвітлений у статтях Л. Завірюхи. Вона, зокрема, зазначає: «Брак досвіду, культури спілкування, незнання причин міжкультурних і людських розбіжностей породжують нетолерантність. Єдиний спосіб протидіяти цьому – підняти культурний і освітній рівень» [9, с.76]. Крім того, на думку науковця, щоб оволодіти засадами толерантності, передусім необхідно зробити власний аналіз її основних передумов.

Самопізнання й пізнання іншого, рефлексія. Внутрішній діалог є найважливішою передумовою спілкування з іншими людьми. Втрачаючи його, люди віддаляються одне від одного, усамітнюються. Пізнання людиною себе необхідне, зокрема для корекції своєї поведінки – як у складних, кризових ситуаціях, так

і в повсякденному житті. Про важливість самопізнання наголошували свого часу і Г. Сковорода, і В. Роменець.

Самооцінка особистого інтелекту, взаємин з іншими. Від самооцінки залежать взаємини людини з тими, хто її оточує, її самокритичність, вимогливість до себе, ставлення до власних успіхів і невдач. Фахівці вирізняють три основні види самооцінки: занижену, завищену й адекватну. Після самоаналізу важливо визначити шляхи свого самовдосконалення. Оцінюючись своє «Я», необхідно порівнювати себе з іншими, проте не з тими, хто гірший, а з тими, хто кращий за нас.

Базові знання труднощів, бар'єрів у спілкуванні та вміння їх долати. Самовдосконалювати свій потенціал у спілкуванні – означає будувати свої взаємини з іншими на принципах взаєморозуміння, співпраці, щиро і зацікавлено спілкуватися, співпереживати. Говорячи про проблему знання труднощів у спілкуванні та вмінні їх долати, варто, на нашу думку, звернутися до книги Р. Безпальчої «Шляхи мирногорозв'язання конфліктів у школі», яка містить методичні поради, рекомендації, спрямовані на те, аби навчити дитину жити по-новому – за законами толерантності, поважаючи думки тих, хто мислить по-іншому, навчити вмінню спілкуватися з ними цивілізовано, мирним шляхом розв'язувати конфлікти.

Освіта. Культура. Такт як визначальна риса інтелігентної людини. Бажання пізнавати, прислуховуватися, придивлятися до здобутків освіти і культури – запорука утвердження толерантності. Демократична освіта – це освіта без упереджень і стереотипів, це – партнерство, поступливість з обох сторін, співпраця та взаєморозуміння.

Наслідування найкращих зразків у спілкуванні, взаєминах, манері поведінки. Прикладом для наслідування можуть бути відомі вчені, педагоги, артисти, просто звичайні люди, які справили на вас незабутнє враження своїми вчинками, діями, манерами, і авторитетом яких можна по-справжньому захоплюватися. Враховуючи вищесказане, можна визначити особистісні якості толерантної особистості, до яких, передусім, належить вміння вести діалог із представниками іншої культури, розуміти, приймати як належне їх культурні особливості,

вбачаючи в них носіїв інших цінностей, логіки мислення, форм поведінки, уникаючи тим самим міжкультурного конфлікту.

Отже, розглянутий нами культурний контекст є однією з важливих умов розвитку особистості майбутнього педагога в освітньому процесі. Адже внутрішній стрижень культури – розвиток самої людини, її творчих сил і стосунків.

Джерела

1. Бейкер, К. Основи білінгвальної освіти і білінгвізму : 5-те вид. / К. Бейкер. – Дніпро : ЛІРА, 2016. – 645 с.
2. Бех, І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : наук. вид. / Іван Дмитрович Бех. – Київ, 2003. – 280 с.
3. Бех, І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія / Іван Дмитрович Бех. – Київ – Чернівці : Букрек, 2018. – 296 с.
4. Бех, І. Д. Як виховувати духовні цінності / І. Д. Бех // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – № 1. – С. 10.
5. Безкоровайна, О. В. Виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці: монографія / О. В. Безкоровайна. – Рівне, 2009. – 470 с.
6. Безкоровайна, О. В. Інноваційні підходи до організації методичної підготовки майбутнього вчителя англійської мови (на прикладі спільного проєкту Британської Ради в Україні та Міністерства освіти і науки України «Шкільний вчитель нового покоління») / О. В. Безкоровайна // Нова педагогічна думка. – 2018. – № 4. – С. 96–99.
7. Безкоровайна, О. В. Як зробити школу толерантною: можливості і засоби / О. В. Безкоровайна. – Київ : Шкільний світ, 2006. – 128 с.
8. Декларація принципів толерантності // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 3–4. – С. 175–179.
9. Завірюха, Л. А. Оволодіння засадами толерантності в студентському середовищі / Л. А. Завірюха // Педагогіка толерантності. – 2003. – № 1 (3). – С. 76.
10. Зязюн, І. А. Філософія виховання як очікування відповідальної дії / І. А. Зязюн // Вища освіта України : теоретичний та науковий часопис. – 2007. – № 2 (додаток 1). – Т. 1. – С. 14–20.
11. Кендзьор, П. І. Інтеграція через діалог: система організації полікультурного виховання у школі : монографія / Петро Іванович Кендзьор. – Львів : Панорама, 2016. – 378 с.

12. Кравченко, Т. В. Громадянська ідентичність як компонент полікультурного виховання у закладах вищої освіти Великої Британії / Т. В. Кравченко // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». – 2018. – № 19. – С. 58–65.

13. Савченко О. Духовність і зміст шкільної освіти // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – № 1. – С. 6.

14. Степанишин Б.І. Методика культурологічної діяльності / Б.І. Степанишин. – 1996. – Рівне. – С. 230-239.

15. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади формування духовної особистості на основі християнських моральних цінностей // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13–19.

16. Ткачук А. І. Мультикультурна комунікація як один із чинників формування іншомовної компетентності студентів (на прикладі case studies) // Інноваційна педагогіка. – 2022. – Вип. 4, т. 2. – С. 210–214.

17. Швачко О. В. Толерантність як психолого-соціальний феномен // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2001. – № 2. – С. 154–170.

18. Шевченко, Г. П. та ін. Виховання Людини Культури засобами мистецтва : колективна монографія / Г. П. Шевченко, Д. П. Шафер, Т. Л. Антоненко [та ін.]. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. – 292 с.

19. Nickelson, J. Exploring civic identity development: Stories from a service learning project abroad : Doctoral dissertation / J. Nickelson. – University of Pennsylvania, 2011. – URL: <https://repository.upenn.edu/dissertations/AAI3475832>

20. Tate, W. F. The Brown decision revisited: mathematizing social problems / W. F. Tate // Educational Policy. – 1993. – Vol. 3, № 7. – P. 255–275.

21. Youniss, J., Yates, M. Youth service and moral-civic identity: A case for everyday morality / J. Youniss, M. Yates // Educational Psychology Review. – 1999. – Vol. 11. – P. 361–376.

Стереотипи у міжкультурній комунікації та їхній вплив на процес навчання іноземних мов

Стереотипи у міжкультурній комунікації є важливим чинником, що впливає на сприйняття інших культур і мов. Вони можуть як сприяти взаєморозумінню, так і створювати бар'єри, що ускладнюють спілкування та навчання. Особливо значущим цей вплив є у процесі опанування іноземних мов, де культурні уявлення можуть визначати мотивацію, ставлення до мови, а також ефективність процесу навчання.

В умовах повномасштабної війни в Україні питання міжкультурної комунікації набуває особливої актуальності. Вимушена міграція мільйонів українців до різних країн світу спричинила інтенсивні міжкультурні контакти, що потребують ефективної комунікації та адаптації до нових соціокультурних реалій. Водночас іноземці, які підтримують Україну або працюють із вимушеними переселенцями, також стикаються з необхідністю подолання культурних бар'єрів та стереотипів.

Стереотипи у міжкультурній комунікації відіграють значну роль у формуванні уявлень про представників різних національних спільнот. У контексті війни це питання стає ще гострішим, оскільки наративи про Україну, українців та російсько-українську війну активно формуються у світовому інформаційному просторі. Неправдиві або спрощені уявлення можуть призводити до упередженого ставлення, що впливає як на адаптацію українських мігрантів, так і на міжнародну підтримку України.

Міграційні процеси також впливають на навчання іноземних мов. Українці, які опинилися за кордоном, змушені швидко опановувати мови країн перебування, стикаючись із новими культурними нормами та традиціями. Водночас зростає інтерес до вивчення української мови серед іноземців, що актуалізує необхідність міжкультурного підходу в освітньому процесі.

Отже, дослідження стереотипів у міжкультурній комунікації у контексті війни та міграцій є надзвичайно важливим як для наукової спільноти, так і для практиків у сфері освіти, міжнародних відносин та соціальної адаптації. Вивчення цього питання сприятиме ефективнішому міжкультурному діалогу, руйнуванню шкідливих стереотипів і створенню сприятливих умов для інтеграції українців за кордоном.

У сучасному глобалізованому світі знання іноземних мов є не лише навичкою, а й необхідністю. Проте міжкультурна комунікація часто супроводжується стереотипами, які впливають на сприйняття мовної картини світу та на ставлення до носіїв тієї чи іншої мови.

Проблематика стереотипів у міжкультурному спілкуванні досліджувалася багатьма вченими, зокрема: *H. Hofstede* [24] у своїх працях аналізував культурні відмінності та їхній вплив на спілкування; *A. Giddens* [20] досліджував вплив соціальних структур на формування стереотипів; *M. Bennett* розробив модель розвитку міжкультурної чутливості; *L. Samovar, R. Porter, E. McDaniel* [34] займалися питаннями міжкультурної комунікації, включаючи роль стереотипів.

Проблематика стереотипів у міжкультурному спілкуванні є актуальною темою досліджень також серед українських науковців. Зокрема, вивченням цієї тематики займалися такі дослідники: *Н. Ларіна* [8] у своїй роботі досліджувала вплив стереотипів на міжкультурну комунікацію та підкреслювала, що стереотипи можуть бути як ефективними, так і перешкоджати спілкуванню залежно від контексту; *О. Корнієнко* [7] аналізував функціонування етнічних стереотипів у міжетнічній комунікації, підкреслюючи їхню роль у поліетнічному суспільстві України; *Г. Врайт* та *Є. Шабатура* [3] досліджували проблему етнічних стереотипів та їхній вплив на міжкультурне спілкування, акцентуючи на актуальності цього питання в сучасному суспільстві; *Т. Колосок* [5] розглядала формування автостереотипів і гетеростереотипів у процесі міжкультурного спілкування та їхній вплив на результати взаємодії; *О. Богданов* [2] вивчав процес формування стереотипів щодо інших культур та можливості їх коригування через міжкультурне спілкування.

Ці дослідження сприяють глибшому розумінню ролі стереотипів у міжкультурній комунікації та допомагають знаходити шляхи для подолання можливих комунікативних бар'єрів. Проте, попри висвітлений широкий спектр питань, низка аспектів залишається недостатньо вивченою. Зокрема, потребує подальшого аналізу, як саме стереотипи впливають на процес навчання іноземних мов: Чи існує зв'язок між національними стереотипами та рівнем мотивації до вивчення певних мов? Як стереотипне мислення впливає на комунікативну компетентність здобувачів вищої освіти? Які методики можуть допомогти у подоланні негативного впливу стереотипів на навчальний процес? Вивчення цих питань сприятиме ефективнішій організації навчального процесу, зниженню впливу упереджень та формуванню міжкультурної толерантності у здобувачів вищої освіти.

Поняття «стереотип» уперше запровадив американський соціолог і журналіст *W. Lippmann* у 1922 році у своїй праці "*Public Opinion*". Він визначав стереотип як «ментальну картину», що допомагає спрощувати складну реальність та організовувати досвід.

Серед зарубіжних науковців, які досліджували це явище: *H. Tajfel* [37] – розглядав стереотипи як когнітивні схеми, що дозволяють людям класифікувати групи за спільними характеристиками; *S. Moscovici* [30] – трактував стереотипи як соціальні уявлення, що закріплюються у свідомості суспільства через комунікацію; *D. Hamilton* [23] – аналізував механізм виникнення стереотипів як результат асоціативного мислення та часткового досвіду; *E. Goffman* [21] – пов'язував стереотипи з соціальними ролями та культурними сценаріями.

У вітчизняній науці термін «стереотип» досліджували: *В. Кононенко* [6] – визначав їх як стійкі культурні й соціальні уявлення, що формують світогляд особистості; *Т. Гриценко* [4] – аналізувала вплив стереотипів на мовне мислення та міжкультурну комунікацію.

Таким чином, у сучасному розумінні стереотип – це когнітивна схема або узагальнене уявлення про групу людей,

культуру чи явище, яке формується на основі обмеженої інформації і впливає на міжкультурну взаємодію.

Розглянемо різні види та класифікації стереотипів.

Класифікація за змістом та об'єктом сприйняття (Н. Tajfel [37], S. Moscovici [30], В. Кононенко [6]):

1. **Етнічні** – узагальнені уявлення про народи та їхню культуру (наприклад, «італійці – емоційні», «німці – педантичні», українці – «гостинні», англієйці – «стримані»).

2. **Соціальні** – стереотипи щодо певних соціальних груп (студенти, пенсіонери, актори, політики).

3. **Гендерні** – уявлення про соціальні ролі чоловіків і жінок («жінки – слабка стать», «чоловіки – сильні лідери»).

4. **Професійні** – асоціації з певними професіями («юристи – хитрі», «учителі – ідеалісти», «банкіри – жадібні», «поліцейські – корумповані», «митці – бідні»).

5. **Культурні** – стереотипи щодо культур та їхніх особливостей («японці – трудоголіки», «французи – романтики», «американці – дружелюбні», «скандинави – холодні», «британці – ввічливі», «німці – пунктуальні»).

Класифікація за емоційним забарвленням (Н. Tajfel [37], D. Hamilton [23]):

1. **Позитивні** – стереотипи з позитивною конотацією («шведи – толерантні», «канадці – ввічливі»).

2. **Негативні** – мають упереджений або дискримінаційний характер («французи – зарозумілі», «німці – надто жорсткі, без почуття гумору», «італійці – неорганізовані, гучні, сварливі», «японці – занадто консервативні, працюють до виснаження, не виражають емоцій»).

3. **Нейтральні** – лише описові характеристики («скандинави – світловолосі»).

Класифікація за рівнем свідомості (S. Moscovici [30], В. Кононенко [6]):

1. **Свідомі (рефлексивні)** – формуються через аналіз, власний досвід та усвідомлення.

2. **Несвідомі (автоматичні)** – працюють на рівні інтуїтивного мислення.

Класифікація за функціональністю в комунікації (E. Goffman [21]):

1. **Стереотипи-узагальнення** – базуються на статистиці та спостереженнях.

2. **Стереотипи-кліше** – підтримуються масовою культурою або пропагандою.

3. **Стереотипи-ярлики** – мають суб'єктивний, оцінний характер.

Процес формування стереотипів проходить декілька етапів. Зокрема, такі науковці як *S. Moscovici* [30], *H. Tajfel* [37], *D. Hamilton* [23] виділяють наступні **етапи формування стереотипів**:

1. **Когнітивне спрощення** – узагальнення інформації для швидкого орієнтування у світі.

2. **Групова ідентифікація** – формування уявлення про свою групу (інгрупу) та інші (аутгрупи).

3. **Узагальнення досвіду** – з окремих випадків формуються загальні характеристики.

4. **Закріплення через соціалізацію** – стереотипи передаються через сім'ю, ЗМІ, освітні інституції.

5. **Автоматизація та стійкість** – сформовані стереотипи стають частиною світогляду й змінюються повільно.

S. Moscovici [30] зазначає, що стереотипи виконують наступні **функції**:

1. **Когнітивна** – спрощують сприйняття та класифікацію інформації.

2. **Оціночна** – допомагають визначати ставлення до груп або явищ.

3. **Адаптаційна** – сприяють швидкій орієнтації у соціальному просторі.

4. **Регулятивна** – впливають на поведінку та комунікацію.

5. **Ідентифікаційна** – підтримують відчуття приналежності до певної групи.

6. **Захисна** – виправдовують власні дії чи установки, знижують когнітивний дисонанс.

Отже, стереотипи – це не лише когнітивні структури, а й потужний соціальний механізм, що впливає на міжкультурну взаємодію, навчання мов та міжнародну комунікацію.

Стереотипи суттєво впливають на комунікативну поведінку, адже вони визначають очікування, які людина має щодо співрозмовника з іншої культури. Це може призводити до низки труднощів, зокрема:

1. **Непорозуміння** – наприклад, сприйняття мовчазності японців як незацікавленості, хоча для них це ознака поваги.

2. **Бар'єрів у комунікації** – стереотипне уявлення про французів як людей, які не люблять говорити англійською, може призводити до страху комунікації з їхнього боку.

3. **Формування упереджених установок** – якщо вважається, що всі американці надто відкриті та товариські, європейці можуть сприймати їхню дружелюбність як нещирість.

Розглянемо конкретні приклади комунікативних стереотипів, притаманні різним країнам.

Насамперед, проаналізуємо найпоширеніші стереотипи серед англомовних країн.

Поширеними стереотипами щодо **США** є наступні:

«Американці завжди усміхаються» – багато європейців вважають усмішку американців нещирою, тоді як у США це частина соціальної норми.

«Американці – індивідуалісти» – справді, у США цінується самостійність, але водночас існує сильна культура волонтерства та громадських ініціатив.

«Американці не цікавляться іншими культурами» – це може бути правдою для частини населення, але у великих містах мультикультурність є нормою.

«Всі американці говорять тільки англійською» – хоча англійська є основною мовою в США, в країні існує велика кількість людей, які говорять іншими мовами, зокрема іспанською (особливо в південних штатах), китайською, французькою, арабською та багатьма іншими. Існує також велика кількість різноманітних діалектів і мовних груп.

«Американці мають один акцент» – насправді, в США існує велика кількість акцентів, залежно від регіону. Наприклад, акценти можуть сильно відрізнятися між південними штатами (наприклад, Техас чи Луїзіана), північним сходом (Нью-Йорк) і заходом країни (наприклад, Каліфорнія).

«Американці не люблять іноземні мови» – хоча англійська є домінуючою мовою, в США існує велика кількість двомовних громад, і багато американців активно вивчають іноземні мови, зокрема іспанську, французьку та китайську.

«Американська англійська простіша, ніж британська» – хоча американська англійська має деякі відмінності в орфографії, вимові та граматиці від британської, це не означає, що вона є менш складною для вивчення. Існують певні лексичні та граматичні відмінності, які можуть ускладнювати спілкування.

«Американці використовують лише спрощену англійську» – хоча американці часто використовують зручні та спрощені вирази в повсякденному житті (наприклад, скорочення), офіційний стиль англійської в США може бути таким же формальним та складним, як і в інших англомовних країнах.

Великобританія асоціюється з такими стереотипами:

«Британці стримані та холодні» – хоча вони дійсно уникають надмірної емоційності, вони можуть бути дуже дружніми у неформальному середовищі.

«Британський гумор саркастичний» – британці часто використовують іронію та сарказм, що може здаватися грубістю для представників інших культур.

«Британці завжди говорять формально та правильно» – хоча британці мають репутацію формальних у порівнянні з іншими англомовними країнами, це не означає, що всі британці використовують виключно формальну мову. У звичайному спілкуванні часто використовуються скорочення та неформальні вирази, особливо серед молоді.

«У Великобританії всі говорять з "королівським" акцентом» – це стереотип, який пов'язаний з думкою, що кожен британець говорить як член королівської родини. Насправді, це лише один з багатьох акцентів, і він в основному використовується в офіційних ситуаціях або в медіа. Більшість британців мають різні місцеві акценти.

Наступні стереотипи притаманні **Австралії**:

«Австралійці – неформальні та люблять скорочення» – дійсно, вони часто скорочують слова (parkin – "парріє", afternoon – "arvo"), що може дивувати іноземців.

«Австралійці дуже дружні» – це загалом правда, але культура розмовного етикету все ж залежить від регіону.

«Австралійці говорять дуже швидко та незрозуміло» – австралійський акцент дійсно може здатися швидким та важким для розуміння, особливо через характерне скорочення слів (наприклад, «G'day» замість «Good day»). Однак, для носіїв цієї мови він є природним, і з практикою можна легко розуміти австралійців.

«Австралійці завжди використовують сленг» – в Австралії широко використовується сленг, але це не означає, що кожна розмова включає складні вирази. Сленг зазвичай використовується в неформальних ситуаціях, але в офіційному контексті австралійці говорять так само, як у будь-яких інших англomовних країнах.

«Австралійці говорять тільки англійською» – хоча англійська є основною мовою, в Австралії існує велика кількість людей, які говорять іншими мовами, зокрема маорійською, китайською, італійською, грецькою та іншими. *«Австралійці постійно використовують "mate" у розмовах»* – хоча слово «mate» дійсно є дуже поширеним і використовується для позначення друзів або знайомих, це не означає, що воно є єдиним виразом, який використовують австралійці.

Канада асоціюється з такими стереотипами:

«Канада – це тільки англomовна країна» – в Квебеку та інших частинах країни французька є домінантною мовою.

«Канадці мають акцент, який відрізняється від американського» – це правда, що канадці можуть мати деякі відмінності в акценті, особливо в таких словах, як «about», яке звучить як «aboот». Але канадський акцент здебільшого дуже схожий на американський.

«Канадці завжди ввічливі і кажуть "sorry"» – хоча канадці дійсно славляться своєю ввічливістю і схильністю вибачатися, це не завжди є стереотипом, бо ввічливість є частиною багатьох культур.

«Французька мова в Канаді є лише для французьких канадців» – хоча франкомовні канадці переважно проживають у Квебеку, французька мова відіграє значну роль у всій Канаді, включаючи федеральний уряд та освіту.

«В Канаді часто спілкуються двома мовами одночасно» – це стереотип, пов'язаний з багатомовністю у Канаді. У реальності, хоча в Канаді багато двомовних людей, одночасне використання двох мов не є настільки поширеним, як іноді здається.

«Канадська англійська — це просто американська англійська з кількома варіаціями» – хоча канадська англійська схожа на американську, вона має певні відмінності в правописі та словниковому запасі (наприклад, використання таких британських варіантів, як «colour» замість «color», тощо).

Розглянемо стереотипи, притаманні **європейським країнам**.

Поширеними стереотипами щодо **Німеччини** є:

«Німці пунктуальні» – загалом правда, але сучасне молоде покоління не так суворо дотримується цього правила.

«Німці не мають почуття гумору» – насправді, німецький гумор є, але він менш очевидний і часто базується на грі слів.

«Німці люблять правила» – вірно, правопорядок і закони в Німеччині дійсно дуже важливі.

«Німецька мова звучить грубо» – через свої різкі приголосні та кілька важких для вимови звуків, німецька може звучати агресивно для іноземців, але для носіїв мови вона є мелодійною та виразною.

«Німці завжди дотримуються правил, навіть у мові» – стереотип, що німці дуже суворі щодо правильності мови. Це правда, що в Німеччині велике значення надається точності та правильності мови, але це не означає, що вони не використовують неформальні варіанти мови в повсякденному спілкуванні.

«Німецька мова не має емоційності» – через свою структурованість німецька інколи здається менш емоційною, але насправді в ній є багатий словниковий запас для вираження різних емоцій та відтінків значень.

Щодо невербальних сигналів під час міжкультурної комунікації в Німеччині, то *жорстке рукостискання* сприймається як ознака впевненості та серйозності, тоді як *слабке рукостискання* може викликати сумніви щодо компетентності співрозмовника.

Франція асоціюється з такими стереотипами:

«Французи – романтики» – культура флірту дійсно більш розвинена, ніж у багатьох інших країнах.

«Французи відмовляються говорити іншими мовами» – існує думка, що французи принципово не говорять англійською, навіть якщо її знають. Насправді багато французів володіють англійською, але можуть соромитися неправильної вимови або віддають перевагу рідній мові.

«Французька – найромантичніша мова» – французька часто асоціюється з любов'ю та поезією, але вона також є мовою дипломатії, науки та бізнесу.

«Французи говорять дуже швидко» – французька може звучати швидкою через зв'язування слів у реченні, але це стосується й інших мов, наприклад, іспанської чи італійської.

«Французька мова – це мова аристократії» – історично французька була мовою дворянства та дипломатії в Європі, але сьогодні вона є мовою звичайних людей у багатьох країнах світу.

«Французька має багато непотрібних букв» – французьке письмо може здаватися складним через велику кількість невимовних літер, але це пов'язано з історичним розвитком мови.

Поширеним невербальним сигналом у Франції, який може впливати на міжкультурну комунікацію є *поцілунки в щоку* як загальноприйнята форма вітання навіть у ділових ситуаціях між добре знайомими людьми, що може збентежити представників інших культур, де тактильні жести менш поширені.

Поширеними стереотипами щодо **Італії** є наступні:

«Італійці дуже емоційні» – справді, вони частіше використовують жести у спілкуванні.

«Італійці ліниві» – стереотип, що суперечить реальності, оскільки в Італії багато працелюбних підприємців.

«Італійська – мова опери та романтики» – хоча італійська звучить мелодійно і широко використовується в музиці та мистецтві, вона також є мовою ділового спілкування, науки та політики.

«Усі італійці говорять однаковою мовою» – насправді в Італії багато діалектів, і деякі з них можуть суттєво відрізнятися від стандартної італійської (наприклад, неаполітанський, сицилійський, венеціанський).

«Італійська легка для вивчення, бо схожа на латину» – хоча італійська справді має латинське коріння, її граматика та вимова можуть бути складними для тих, хто не знайомий з романськими мовами.

Існують певні мовні стереотипи, пов'язані з **Іспанією**, іспанською мовою та її носіями. Деякі з них включають:

«Іспанці надмірно емоційні та гучні». Іспанців часто сприймають як дуже емоційних та галасливих. Хоча вони можуть бути експресивними, це не означає відсутність стриманості чи ввічливості. Їхня комунікація відображає культурні особливості, які можуть відрізнятися від інших країн.

«Іспанська мова є однорідною». Проте вона має численні діалекти та акценти, які можуть суттєво відрізнятися залежно від регіону. Наприклад, кастильський діалект відрізняється від андалузського чи канарського.

Мовний сексизм. В іспанській мові існує тенденція до використання чоловічих форм для позначення змішаних груп або невизначеного роду, що відображає певні гендерні стереотипи. Наприклад, слово "los alumnos" може означати як групу хлопців, так і змішану групу студентів, тоді як "las alumnas" використовується лише для групи дівчат. Це явище стало предметом обговорення щодо лінгвістичного сексизму в іспанській мові.

Фемінізація професійних назв. У сучасній іспанській мові спостерігається тенденція до фемінізації назв професій, що відображає соціальні зміни та прагнення до гендерної рівності. Наприклад, поряд із традиційним "el doctor" (лікар) все частіше використовується "la doctora" для позначення жінки-лікаря.

Польща асоціюється з наступними стереотипами:

«Поляки консервативні» – у великих містах панують ліберальні погляди, хоча в деяких регіонах зберігаються традиційні уявлення.

«Поляки не люблять іноземців» – загалом польське суспільство відкрите, хоча історичні конфлікти можуть впливати на сприйняття окремих націй.

«Поляки не люблять говорити іноземними мовами» – цей стереотип може бути результатом культурної норми, де польська мова вважається важливою для національної ідентичності. Однак поляки вивчають іноземні мови (переважно англійську, німецьку, французьку) і зазвичай готові спілкуватися іншими мовами, особливо якщо це допомагає їм в бізнесі або подорожах.

«Польська мова дуже складна для іноземців» – хоча польська мова є складною для тих, хто не є носієм слов'янських мов (через граматику та відмінювання), для носіїв інших слов'янських мов, таких як українці чи росіяни, вона може бути досить зрозумілою. Структура мови, хоча і складна, не є нездоланною для іноземців, якщо вивчати її з правильними методами.

Наступні стереотипи є поширеними щодо **Чехії**:

«Чехи саркастичні» – гумор чехів справді часто базується на іронії.

«Чехи використовують багато німецьких слів у своїй мові» – цей стереотип базується на історичному впливі німецької культури та мови на Чехію через століття австрійського правління. Насправді, хоча в чеській мові дійсно є запозичення з німецької, це не означає, що чехи активно використовують німецькі слова у повсякденному спілкуванні. Проте в певних регіонах та серед деяких поколінь вплив німецької мови може бути більш помітним.

«Чехи говорять дуже повільно і чітко» – це може бути пов'язано зі спокоем та обдуманістю, які часто приписують чеській культурі, однак темп мови чехів не обов'язково завжди буде повільним. Як і в будь-якій іншій культурі, чеська мова може варіюватися від швидкої до більш спокійної, залежно від ситуації та особистих особливостей.

«Чехи використовують багато формальних виразів» – хоча в чеській мові існують різні рівні формальності у мовленні, стереотип про надмірну формальність не зовсім відповідає дійсності. У повсякденному житті чехи зазвичай використовують неформальний стиль спілкування з друзями та родиною, але в офіційних контекстах чи з незнайомими людьми можуть вживати більш формальні вирази.

Поширені стереотипи щодо **Словенії**:

«Словенці спокійні та неконфліктні» – країна має мирний імідж, але в середині суспільства є різні політичні та соціальні погляди.

«Словенці говорять тільки словенською» – хоча словенська є офіційною мовою Словенії, багато словенців також володіють іншими іноземними мовами, зокрема англійською, німецькою, італійською та хорватською. Це особливо актуально для молодших поколінь та людей, які працюють у міжнародних компаніях або туристичному секторі.

Розглянемо найпоширеніші стереотипи щодо **Румунії**:

«Румунська мова – діалект італійської» – хоч обидві мови мають латинське походження, вони значно різняться.

«Румунська мова дуже складна для вивчення» – хоча румунська мова має складну граматику, багато слів у румунській мові мають латинське походження, що полегшує вивчення для носіїв романських мов (наприклад, італійців, французів, іспанців). Для носіїв інших мов румунська може бути складною через наявність специфічних звуків та граматичних конструкцій, але її можна опанувати за допомогою послідовного навчання.

«Румунці часто використовують французькі слова у своїй мові» – через історичний вплив Франції на Румунію, багато французьких слів дійсно присутні в румунській мові. Однак цей вплив не є таким значним у повсякденному мовленні. Водночас румунці часто володіють французькою мовою завдяки системі освіти, і французька є однією з найпоширеніших ноземних мов у Румунії.

Існують наступні стереотипи щодо **Угорщини**:

«Угорці – похмурі» – можливо, через складну історію, але в повсякденному житті угорці досить відкриті та дружелюбні.

«Угорська мова неймовірно складна» – вона справді не належить до індоєвропейської сім'ї, але має логічну структуру.

«Угорці використовують багато німецьких слів у своїй мові» – це стереотип частково виправданий, оскільки історично Угорщина мала тісні зв'язки з Німеччиною та Австрією. В угорській мові є багато запозичень з німецької, але це не означає, що угорці постійно використовують німецькі слова в повсякденному житті. Це стосується переважно термінів, пов'язаних з технікою, наукою та історією.

Молдова асоціюється з такими стереотипами:

«Молдаване часто використовують російські слова у своїй мові» – через радянське минуле російська мова значною мірою вплинула на молдавську (румунську), і в побуті можна зустріти використання російських запозичень. Однак це не є характерним для усіх молдован, і з плином часу молдаване дедалі частіше використовують румунську мову в офіційних ситуаціях.

Розглянемо найпоширеніші стереотипи щодо **України**:

«Українці – гостинні» – дійсно, традиційно українці радо приймають гостей, але це не означає, що всі однаково відкриті до незнайомців.

«Українська та російська мови – однакові» – це міф, який не враховує лексичні, фонетичні та граматичні відмінності між мовами.

«Українська мова складна для вивчення» – цей стереотип часто поширюється серед людей, які не є носіями української мови, або серед тих, хто вивчає її як іноземну. Зокрема, складні граматичні конструкції, відмінювання іменників та дієслів можуть сприйматися як перешкода для навчання.

«Українська мова використовується тільки в офіційних документах та вивченні в школах» – це хибне уявлення, оскільки українська мова є важливим елементом культури та повсякденного життя для багатьох українців. Її активно використовують в медіа, театрах, кіно, а також у побуті.

«Російськомовні українці не розуміють українську мову» – хоча багато російськомовних українців можуть мати обмежене знання української мови, більшість з них здатні зрозуміти українську, навіть якщо не використовують її регулярно в спілкуванні. За останні роки спостерігається зростання інтересу до вивчення української мови серед російськомовних громадян.

Розглянемо найпоширеніші стереотипи щодо **країн Балтії**.

Литва асоціюється з наступними стереотипами:

«Литовці мовчазні та стримані» – багато литовців дійсно не виражають емоції так яскраво, як у південних країнах, але це не означає, що вони байдужі чи холодні.

«Литовська мова схожа на латиську» – обидві мови балтійської групи, але вони значно відрізняються між собою.

«Литовці часто говорять російською мовою» – цей стереотип має певне підґрунтя через історію радянського періоду. Багато литовців володіють російською, і старші покоління можуть використовувати її у повсякденному спілкуванні. Однак з відновленням незалежності Литва активно сприяє популяризації литовської мови, і молодше покоління воліє використовувати литовську та інші іноземні мови.

«Литовці не люблять говорити польською мовою» – цей стереотип є неправдивим. Польська мова є поширеною у Литві, особливо серед польської меншини, яка складає значну частину населення, зокрема в таких містах, як Вільнюс та Шяуляй. Литовці, які мають польське походження, можуть говорити польською мовою, а також вона вивчається в деяких школах.

Наступні стереотипи є поширеними щодо **Латвії**:

«Латвійці не усміхаються» – схожий стереотип існує про німців чи фінів, але латвійці стриманіші в публічному просторі.

«Латвійці говорять тільки латиською» – значна частина населення знає російську мову, а молодь дедалі більше володіє англійською.

«Латвія – це лише латвійськомовна країна» – цей стереотип є частково вірним, оскільки латвійська є офіційною мовою Латвії. Проте в країні існує значна російськомовна меншина, особливо в таких містах, як Рига, де російська мова

використовується у повсякденному житті та є широко поширеною в медіа.

«Латвія – російськомовна країна» – цей стереотип часто виникає через велику російськомовну меншину в Латвії, але це неправда. Латвійська мова є офіційною, і латвійці активно використовують її в офіційному спілкуванні. Однак через історичний контекст і значну кількість російськомовних у країні, російська все ще залишається поширеною.

Естонія асоціюється з такими стереотипами:

«Естонці повільні» – цей стереотип виник через їхню розмірену манеру спілкування, але в технологічному розвитку країна – одна з передових у світі.

«Естонці близькі до фінів» – дійсно, мови схожі, але культура має і значні відмінності.

«Естонці не люблять говорити» – вони лаконічніші, ніж південні народи, але в дружньому середовищі відкриті та комунікабельні.

«Естонці – це дуже замкнуті люди, які не хочуть спілкуватися іншими мовами» – цей стереотип виникає через культурні відмінності між естонцями та іншими народами. Естонці можуть здаватися стриманішими та інтровертними, але вони все одно активно використовують іноземні мови для спілкування, особливо з іноземцями.

«Всі естонці говорять російською мовою» – хоча багато естонців володіють російською, це не є загальним правилом. Російська є рідною для російськомовних громад в Естонії, але багато естонців, особливо в молодшому поколінні, не використовують російську мову в повсякденному житті, оскільки естонська є їхньою основною мовою.

Стереотипи про країни Балтії часто пов'язані з їхнім минулим у складі СРСР, стриманістю місцевих жителів і природною красою. Вони можуть допомагати розуміти особливості балтійських народів, але, як і будь-які стереотипи, не відображають усю реальність.

Розглянемо найпоширеніші стереотипи, пов'язані з країнами Латинської Америки. Це величезний регіон із великою кількістю країн, кожна з яких має свої особливості.

Проте існує низка поширених стереотипів про **латиноамериканців** загалом:

«Латиноамериканці завжди веселі та життєрадісні» – хоча культура дійсно багата на музику, танці та емоційність, це не означає, що всі люди там постійно щасливі.

«Латиноамериканці постійно спізнюються» – у багатьох країнах час сприймається більш гнучко, але в бізнес-середовищі пунктуальність цінується.

«Латиноамериканці несерйозні в роботі» – хоча культура може бути менш формальною, латиноамериканці дуже працюють.

«Вся Латинська Америка говорить іспанською» – в Бразилії основна мова – португальська, а в деяких країнах існують великі громади, що говорять місцевими мовами.

«Латиноамериканці говорять з сильним акцентом» – цей стереотип часто стосується того, як звучить іспанська мова в різних країнах Латинської Америки. Зважаючи на різноманіття діалектів та акцентів, наприклад, іспанська, що говориться в Мексиці, звучить значно інакше, ніж іспанська в Аргентині чи Колумбії. Проте цей стереотип часто зводить до загальної думки, що всі латиноамериканці мають акцент, хоча це не завжди так.

«Іспанська мова Латинської Америки є менш «правильною» порівняно з іспанською Іспанії» – цей стереотип існує через популяризацію стандартної іспанської мови в Іспанії, що часто сприймається як норма. Однак іспанська мова в Латинській Америці також має свою літературну традицію і різноманіття варіантів, які є рівноцінними.

«Латиноамериканці не говорять англійською» – цей стереотип, хоча й має деяку основу, не відображає реальної ситуації в Латинській Америці. В останні десятиліття англійська мова стає популярнішою, особливо серед молоді. Вона активно вивчається в школах та університетах, а також використовується в бізнесі та туризмі.

«Всі латиноамериканці говорять швидко і не розбірливо» – цей стереотип стосується того, як люди говорять іспанською в Латинській Америці. Наприклад, в Аргентині, особливо в

Буенос-Айресі, може бути присутній дуже швидкий і мелодійний акцент, що важко сприймається носіями іспанської з інших регіонів. Однак для латиноамериканців ця швидкість і ритм є нормою.

«Латиноамериканці говорять на дуже простому та неприязному варіанті іспанської» – цей стереотип часто пов'язаний із спрощеними або жаргонними виразами, які використовуються в певних соціальних групах або регіонах. Наприклад, в Мексиці існує багато жаргонних виразів, які можуть здатися неприємними для носіїв стандартної іспанської мови.

«Латиноамериканці не використовують літературну мову» – цей стереотип є неправдивим. Латиноамериканці мають багатий літературний спадок, і в багатьох країнах активно використовують літературну мову, зокрема у навчальних закладах, в медіа, наукових статтях та офіційних документах.

«Всі латиноамериканці люблять використовувати англіцизми у своїй мові» – з огляду на глобалізацію та розвиток технологій, англіцизми стали популярними в Латинській Америці, особливо в таких сферах, як наука, технології та бізнес. Однак це не означає, що всі латиноамериканці використовують ці слова в повсякденному житті. В деяких країнах, таких як Аргентина, існують власні терміни для позначення технологічних понять.

Розглянемо найпоширеніші стереотипи щодо країн Азії.

Китай асоціюється з такими стереотипами:

«Китайці дуже працюваті» – у китайській культурі справді існує культ роботи, але це не означає, що всі працюють без відпочинку.

«Китайці не висловлюють прямо свою думку» – в культурі Китаю важливо зберігати гармонію, тому конфронтації уникають.

«Китайська мова – найскладніша у світі» – багато людей вважають, що через велику кількість ієрогліфів вивчити мову майже неможливо. Насправді граматику китайської мови досить проста, а складність полягає переважно в письмі та тональності.

«Усі китайці говорять однаковою мовою» – насправді в Китаї існує багато діалектів, і деякі з них настільки відрізняються, що носії можуть не розуміти одне одного (наприклад, мандаринська, кантонська, ву).

«Китайська мова звучить як набір незрозумілих звуків» – через тональність і швидку вимову китайська може здатися іноземцям «несправжньою мовою», але для носіїв вона має чітку структуру та правила.

«Китайці не можуть правильно вимовляти звуки інших мов» – наприклад, є стереотип, що китайці не можуть вимовляти звук [r] або плутають «L» та «R». Це залежить від рідного діалекту та рівня знання іноземних мов.

«Китайці використовують лише ієрогліфи» – хоча письмова система Китаю базується на ієрогліфах, існує і пінйін – система латинізації, що допомагає у вивченні мови.

Щодо невербальних сигналів, то наприклад, *поклони* є традиційною формою вітання у Китаї, хоча в ділових контекстах дедалі частіше використовуються рукоштовнання. *Передача предметів* двома руками вказує на повагу.

Найпоширеніші стереотипи щодо **Японії**:

«Японці завжди ввічливі» – культура ввічливості дуже важлива, але у неформальному середовищі японці можуть бути досить розкутими.

«Японці працюють до виснаження» – у великих містах це дійсно так, але в сільських районах темп життя значно спокійніший.

«Японці не обіймаються» – дотики у публічному просторі менш поширені, ніж у західних країнах, але у сімейному колі японці теж виражають емоції.

«Японці завжди говорять дуже формально» – це стереотип, пов'язаний з сильною соціальною ієрархією в Японії, де часто використовуються формальні вирази і мовні структури в залежності від статусу співрозмовника. Однак, в неформальних ситуаціях, наприклад серед друзів, японці часто використовують менш формальний стиль мови.

«Японці не розуміють акценти» – хоча японська мова відносно стандартизована, існують різні діалекти в країні,

наприклад, осаканський чи хоккайдоський діалекти. Японці звикли до цих відмінностей і часто без труднощів розуміють акценти зі своєї країни. Проте, акценти з інших країн можуть бути складнішими для сприйняття.

«Японська мова складна для вивчення» – хоча японська має унікальні граматичні структури та систему письма (канзі, хірагана, катакана), це не означає, що її неможливо вивчити. Для носіїв інших мов це може бути складним, але при належному підході та практиці японська стає доступнішою.

«Японці завжди використовують ввічливу мову» – хоча ввічливість є важливою частиною японської культури, японці не завжди використовують надмірно формальні вирази в звичайних ситуаціях. Вони адаптують мову до контексту, і в повсякденному спілкуванні можуть бути більш неформальними, особливо серед близьких друзів або родичів.

«Японці говорять дуже повільно і чітко» – хоча японці зазвичай чітко вимовляють слова, це не означає, що вони завжди говорять повільно. У великих містах, де є постійна метушня і шум, темп мови може бути досить швидким, а скорочення та змішування слів є звичними в неформальних розмовах.

Крім того, у процесі комунікації японці уникають прямого зорового контакту (зокрема, під час спілкування з вищими за статусом особами), що вважається ознакою ввічливості, тоді як у багатьох західних культурах це може тлумачитися як нещирість або невпевненість.

Індія асоціюється з такими стереотипами:

«Індійці пізно приходять на зустрічі» – у діловому контексті пунктуальність важлива, але у повсякденному житті ставлення до часу більш гнучке.

«Всі індійці говорять лише хінді» – хоча хінді є однією з офіційних мов Індії, країна є багатомовною. В Індії існує понад 20 офіційних мов, і багато людей вживають місцеві мови, такі як бенгальська, тамільська, телугу, панджабі та інші, залежно від регіону. Багато індійців також володіють англійською, яка є важливою мовою для освіти, бізнесу та уряду.

«Індійці не можуть говорити англійською правильно» – цей стереотип пов'язаний з уявленням, що індійський акцент у

англійській мові є поганим або важким для розуміння. Насправді, індійці часто мають дуже чітке та грамотне володіння англійською, особливо в професійному середовищі. Акцент може варіюватися залежно від регіону, але індійці володіють багатьма акцентами, і багато хто може говорити англійською на високому рівні.

«Індійці використовують багато англіцизмів і скорочень» – цей стереотип має певну правду, оскільки в Індії дуже поширене використання англійських слів у повсякденній мові (наприклад, такі слова як «office», «train», «computer», тощо). Це зумовлено тривалою історією британського колоніального правління та широким використанням англійської мови в бізнесі та освіті.

«Індійці завжди використовують "sir" та "madam" у розмові» – через сильну культурну значущість ввічливості, багато індійців використовують ці звертання, особливо в офіційних та професійних контекстах. Однак це не означає, що всі індійці так говорять у повсякденному житті. У неформальних ситуаціях спілкування може бути значно менш формальним.

Крім того, деякі невербальні сигнали в Індії такі як *кивок голови з боку в бік* може означати згоду, але також інколи виражає зацікавленість без обов'язкового підтвердження слів співрозмовника, що може спантеличити представників інших культур.

Комунікативні стереотипи відіграють значну роль у процесі навчання іноземних мов, впливаючи на мотивацію здобувачів освіти, створюючи бар'єри та труднощі, а також визначаючи ефективність навчальних методів. Розглянемо ключові аспекти цього впливу.

Стереотипи можуть як сприяти **підвищенню мотивації**, так і знижувати її.

1. Позитивні стереотипи як стимул до навчання.

Дослідження Z. Dörnyei [17] показують, що позитивне уявлення про культуру, мову та носіїв мови може мотивувати здобувачів освіти до її вивчення. Наприклад, здобувачі освіти, які вважають французьку мову витонченою і романтичною, з

більшою ймовірністю будуть прагнути її опанувати. *R. C. Gardner* [19] у своїй теорії мотивації до вивчення другої мови наголошує, що інтегративна мотивація (бажання приєднатися до культури) є ключовим фактором успішного навчання.

2. Негативні стереотипи як демотивуючий фактор.

Дослідження *P. D. MacIntyre* та *T. Gregersen* [29] підтверджують, що страх перед негативним стереотипом (наприклад, «Англійська занадто складна для носіїв слов'янських мов») може спричиняти мовну тривожність та невпевненість у собі. У країнах, де існує стереотип про низьку важливість певної мови (наприклад, «Іспанська – це мова лише для туристів»), здобувачі освіти можуть втрачати мотивацію до її вивчення (*S. Ryan* та *S. Mercer*) [33].

3. Стереотипи щодо гендеру та віку у вивченні мов.

Вважається, що жінки краще вивчають мови, ніж чоловіки, що може впливати як на самооцінку, так і на підходи до викладання (*A. Pavlenko*) [31]. Стереотип «дорослі не можуть ефективно вивчати мови» може демотивувати старших здобувачів освіти, хоча дослідження *R. M. DeKeyser* [15] доводять, що дорослі можуть досягати значних успіхів у граматиці та письмі.

Науковці виділяють наступні **бар'єри та труднощі в опанування іноземних мов, пов'язані зі стереотипним мисленням:**

1. Психологічні бар'єри. *E. K. Horwitz* [26] описує явище «мовної тривожності», яке часто спричинене стереотипами, наприклад, «Я ніколи не зможу говорити як носій». Стереотип «моїй національності важко дається ця мова» може знижувати впевненість здобувачів освіти у власних силах (*K. Csizér* та *J. Kormos*) [14].

2. Когнітивні обмеження та упередження. Дослідження *R. Ellis* [18] підтверджують, що здобувачі освіти можуть упереджено ставитися до мовних структур, вважаючи їх «нелогічними» через звичку до рідної мови. Наприклад, англомовні здобувачі освіти можуть відчувати труднощі у вивченні японської чи арабської через стереотип «ці мови занадто екзотичні та далекі від європейських».

3. Соціальні та культурні обмеження. У деяких країнах певні іноземні мови мають політичний або історичний підтекст, що впливає на їхнє сприйняття (*B. Spolsky*) [36]. Наприклад, у пострадянських країнах російська може сприйматися негативно через політичний контекст, що знижує бажання її вивчати (*Л. Білянюк*) [1].

Розглянемо низку чинників, які сприяють подоланню стереотипів у процесі вивчення іноземних мов.

1. Усвідомлення стереотипів через критичне мислення. Важливо навчати здобувачів освіти розпізнавати власні упередження. Дослідження *М. Byram* [11] підкреслюють значення міжкультурної компетенції, яка допомагає здобувачам освіти уникати упереджень і сприймати мову як частину культури.

2. Використання міжкультурного підходу у викладанні. Впровадження культурних проєктів, перегляд автентичних матеріалів та комунікація з носіями мови допомагає руйнувати стереотипи (*C. Kramsch*) [27]. Наприклад, замість того щоб говорити «Французи завжди люб'язні», можна проаналізувати комунікативні особливості французької культури.

3. Створення сприятливого навчального середовища. Використання комунікативних методів навчання, які зменшують страх помилок (*J. Richards* та *T. Rodgers*) [32]. Активне використання рольових ігор та симуляційних ситуацій, що дозволяють здобувачам освіти позбутися упереджень щодо носіїв мови (*Z. Dörnyei*) [17].

4. Використання позитивного підкріплення. Важливо акцентувати увагу на досягненнях здобувачів освіти та демонструвати їм, що успіх можливий. Дослідження *E. Ushioda* [38] свідчать, що здобувачі освіти, які бачать прогрес, рідше піддаються негативним стереотипам.

5. Використання мультимедійних технологій. Впровадження онлайн-ресурсів, що демонструють реальні мовні ситуації, допомагає здобувачам освіти позбутися шаблонного мислення (*R. Godwin-Jones*) [22]. Наприклад, перегляд відео з реальними діалогами носіїв мови дає змогу побачити, що

акценти та вимова можуть бути різними, а не «правильними» чи «неправильними».

Оскільки стереотипи мають значний вплив на навчання іноземних мов і можуть, зокрема, формувати мотивацію здобувачів освіти, створювати бар'єри або, навпаки, відкривати нові можливості, важливо, щоб і викладачі, і здобувачі освіти усвідомлювали їхній вплив та активно працювали над їх подоланням через критичне мислення, міжкультурний підхід та сучасні методики викладання.

Створення сприятливого навчального середовища відіграє значну роль в опануванні іноземної мови та передбачає:

1. Використання комунікативного підходу: навчання має бути практичним. Рольові ігри, симуляційні діалоги, імпрровізаційні завдання допомагають здобувачам освіти подолати бар'єри та страхи, що ґрунтуються на стереотипах. Наприклад, уявний діалог у ресторані у Франції може допомогти здобувачам освіти зрозуміти культурні норми спілкування, а не покладатися на стереотип «французи не люблять розмовляти англійською». Крім того, *J. Richards* та *T. Rodgers* [32] наголошують, що комунікативний підхід зменшує мовну тривожність та страх помилок.

2. Метод занурення (Immersion Method): викладання предмета повністю іноземною мовою створює умови для природного навчання та усуває страх перед іншомовним середовищем. Дослідження *R. M. DeKeyser* [15] доводять, що здобувачі освіти, які занурюються в мовне середовище, менш схильні до негативного впливу стереотипів.

4. Використання позитивного підкріплення: визначення успіхів здобувачів освіти. Викладач має акцентувати увагу на досягненнях здобувачів освіти та допомагати їм подолати негативні уявлення про власні здібності. Наприклад, здобувач освіти, який вважає, що «йому не дано вчити мови», може змінити ставлення, якщо побачить свій прогрес у вільному спілкуванні. Зокрема, *E. Ushioda* [38] зазначає, що позитивний підхід мотивує здобувачів освіти і допомагає боротися з самообмежувальними стереотипами.

5. Використання мультимедійних технологій: сучасні технології значно розширюють можливості вивчення іноземних мов, допомагаючи здобувачам освіти позбутися стереотипів щодо мовних спільнот, комунікативних особливостей та власних здібностей. Особливу роль у цьому процесі відіграють мультимедійні засоби, штучний інтелект (ШІ) та мовні додатки.

Розглянемо особливості використання **мультимедійних технологій для подолання стереотипів.**

1. Перегляд автентичних відео дозволяє реалізувати декілька функцій:

- **впливає на сприйняття культури:** завдяки таким платформам, як YouTube, Netflix, BBC Learning English, тощо, здобувачі освіти можуть переглядати відео, що демонструють реальні мовні ситуації та культурні особливості різних країн. Наприклад, перегляд блогів носіїв англійської мови з різних країн (США, Великобританії, Австралії) допомагає усвідомити, що англійська має безліч акцентів і варіацій;

- **руйнує стереотипи щодо мовної поведінки:** багато здобувачів освіти вважають, що носії мови говорять «ідеально», без акценту чи помилок. Перегляд автентичних інтерв'ю та реальних розмов допомагає зрозуміти, що навіть носії використовують сленг, роблять паузи та не завжди говорять чітко. Зокрема, R. Godwin-Jones [22] доводить, що такі відео допомагають здобувачам освіти почуватися впевненіше у власному мовленні.

2. Фільми, серіали та мультфільми як навчальний ресурс.

Перегляд фільмів іноземною мовою допомагає не лише покращити сприйняття на слух, а й формує реалістичне уявлення про культуру. Наприклад, фільми *"The King's Speech"*, *"La La Land"*, *"Parasite"*, *"Amélie"* демонструють мовні особливості британської, американської, корейської та французької культур відповідно. Це дозволяє здобувачам освіти побачити реальні комунікативні особливості, а не стереотипні образи, які існують у підручниках.

3. Використання штучного інтелекту у процесі навчання іноземних мов.

Інтерактивні мовні партнери на основі ШІ: чати з AI-помічниками (ChatGPT, Replika, Speak) дозволяють здобувачам освіти практикувати мову без страху зробити помилку та водночас, сприяють **подоланню мовної тривожності**. Оскільки здобувачі освіти часто бояться говорити з носіями через страх осуду, ШІ дозволяє знімати цей бар'єр, так як взаємодія відбувається без оцінки. Зокрема, *P. D. MacIntyre* та *T. Gregersen* [29] доводять, що зниження рівня тривожності сприяє кращому засвоєнню мовного матеріалу.

Наступною перевагою застосування інтерактивних мовних партнерів на основі ШІ є можливість **моделювання комунікативних ситуацій**: деякі ШІ-програми (наприклад, TalkPal, ChatGPT для мовної практики) дозволяють здобувачам освіти вести діалог на задану тему, моделюючи реальні життєві ситуації (розмова в ресторані, співбесіда на роботу, подорож, тощо).

Крім того, здобувачі освіти мають можливість одержати **персоналізовані рекомендації**: ШІ аналізує мовні помилки та дає зворотний зв'язок, допомагаючи здобувачам освіти виправляти типові проблеми. Наприклад, Grammarly і QuillBot використовують алгоритми для корекції письмових помилок, пояснюючи правила граматики. *E. Ushioda* [38] зазначає, що отримання персоналізованого фідбеку підвищує мотивацію здобувачів освіти.

Застосування інтерактивних мовних партнерів на основі ШІ забезпечує **автоматичне розпізнавання мови та аналіз вимови**: такі додатки, як ELSA Speak, Mondly, використовують ШІ для аналізу вимови, допомагаючи здобувачам освіти покращити акцент і таким чином руйнують стереотип, що тільки носії можуть правильно вимовляти слова.

4. Використання мовних додатків для індивідуального навчання.

Такі мовні додатки як **Duolingo, Babbel, Busuu, Memrise** не лише допомагають у покращувати мовні навички, але й забезпечують низку **переваг інтерактивного навчання**:

- **гейміфікацію процесу навчання**: використання системи нагород (бали, рівні, досягнення) підвищує мотивацію

здобувачів освіти. Зокрема, Z. Dörnyei [17] зазначає, що ігрові елементи роблять навчання менш стресовим і більш захопливим.

- **індивідуальні траєкторії навчання:** додатки адаптують програму відповідно до рівня знань здобувача освіти, що дозволяє уникнути перевантаження чи занадто простих завдань.

5. Онлайн-курси та мобільні платформи для навчання.

Coursera, Udey, EdX пропонують курси з іноземних мов із реальними викладачами. Важливим аспектом є наявність відеолекцій від носіїв мови, що допомагає здобувачам освіти адаптуватися до реальної мовної швидкості та інтонації.

6. Додатки для спілкування іноземними мовами.

Такі додатки як Tandem, HelloTalk, Speaky сприяють насамперед розвитку міжкультурної компетенції. У таких програмах здобувачі освіти можуть спілкуватися з носіями мови в неформальному форматі, що допомагає їм зрозуміти реальні особливості культури. Наприклад, здобувач освіти, який вважав, що німці «завжди формальні», може спростувати цей стереотип у розмові з німецькими користувачами Tandem.

7. Віртуальна та доповнена реальність у навчанні мов.

- **VR-симуляції для занурення у мовне середовище:** деякі платформи (Mondly VR, ImmerseMe) використовують технології віртуальної реальності, щоб створювати середовище, де здобувач освіти може спілкуватися з віртуальними персонажами. Наприклад, віртуальне відвідування кафе в Парижі допомагає подолати страх спілкування французькою мовою в реальному житті.

- **AR-технології (доповнена реальність) у навчанні:** додатки на зразок Google Lens дозволяють здобувачам освіти взаємодіяти з іншомовними текстами в реальному часі (переклад написів, табличок, вивісок).

Таким чином, використання мультимедійних технологій у навчанні іноземних мов не лише підвищує ефективність навчального процесу, а й допомагає подолати стереотипи щодо мов, культур та власних здібностей здобувачів освіти. Використання ІІІ, відеоматеріалів, мобільних додатків та VR-технологій сприяє зниженню мовної тривожності, покращенню

сприйняття автентичного мовлення та формуванню міжкультурної компетенції.

Подолання стереотипів у навчальному процесі потребує використання спеціальних методик, спрямованих на формування критичного мислення, міжкультурної компетенції та зниження мовної тривожності здобувачів освіти. Розглянемо практичні стратегії та методи викладання, які допомагають створити ефективне навчальне середовище для подолання стереотипного мислення..

Міжкультурний підхід лежить в основі викладання мов та передбачає ознайомлення здобувачів освіти не лише з граматикою та лексикою, а також з культурними особливостями носіїв мови.

Розглянемо декілька методів та стратегій, які допомагають зменшити стереотипне сприйняття іншої культури та сприяють ефективній комунікації.

1. Метод порівняння культур (Cultural Comparison Method) полягає у тому, що здобувачі освіти порівнюють свою культуру з культурами інших країн, аналізують схожість і відмінності. Наприклад, порівняння концепції гостинності у Великобританії та Україні (британці цінують приватність і рідко запрошують гостей додому, тоді як в Україні гостинність є важливою частиною культури). Зокрема, дослідження *М. Byram* [11] показують, що такий підхід допомагає здобувачам освіти краще розуміти культурні відмінності без упереджень.

2. Метод культурного портрета (Cultural Profile Method) полягає у тому, що здобувачі освіти створюють «портрет» країни, мову якої вивчають, аналізуючи традиції, поведінкові норми, соціальні цінності. Наприклад, під час вивчення німецької мови здобувачі освіти аналізують ставлення до робочого часу, традицію вихідних та робочих днів, важливість мистецтва, тощо. Дослідження *С. Kramsch* [27] доводять, що цей метод допомагає уникати шаблонного сприйняття культури.

3. Метод реального контакту (Intercultural Exchange Method) передбачає організацію онлайн-спілкування з носіями мови або міжнародних обмінів. Наприклад, використання таких платформ, як Tandem, eTwinning, Global Classroom, дозволяє

здобувачам освіти спілкуватися з однолітками з інших країн у реальному часі, обговорюючи культурні традиції, соціальні норми та стереотипи. Зокрема, дослідження *H. Spencer-Oatey* та *P. Franklin* [35] показують, що прямиий контакт із носіями мови допомагає усунути негативні стереотипи та сформувати реалістичні уявлення про культуру. Крім того, запрошення носіїв мови та міжнародні обміни також сприяють подоланню стереотипів у міжкультурній комунікації. Носії мови можуть розповісти про власні традиції та відповісти на запитання здобувачів освіти, розвінчуючи міфи.

Програми, такі як Erasmus+ або онлайн-зустрічі з іноземними здобувачами освіти, допомагають уникнути шаблонного мислення.

Дослідження *H. Spencer-Oatey*, *P. Franklin* [35] підтверджують, що безпосередня взаємодія з представниками інших культур змінює сприйняття їхньої мови та традицій.

4. Метод «Зіткнення зі стереотипами» (Stereotype Confrontation Method) передбачає, що здобувачі освіти отримують список поширених стереотипів про певну культуру, аналізують їхнє походження та реальність. Наприклад, під час вивчення англійської мови здобувачам освіти дають стереотипи на кшталт «усі британці стримані й холодні», «американці не цікавляться іншими культурами». Завдання – знайти реальні приклади, які спростовують ці твердження. Зокрема, *A. Holliday*, *M. Hyde* та *J. Kullman* [25] доводять, що такий підхід допомагає здобувачам освіти критично мислити та уникати узагальнень.

5. Метод рольових ігор (Role-Playing Method) передбачає, що здобувачі освіти виконують ролі представників іншої культури, використовуючи відповідну невербальну та мовну поведінку. Наприклад, під час уроку французької здобувачі освіти відтворюють сцену в мюнхенському кафе, спираючись на особливості німецької культури (наприклад, формальні манери). *A. J. Liddicoat* та *A. Scarino* [28] зазначають, що рольові ігри допомагають глибше зрозуміти культурні відмінності та подолати стереотипи.

6. Метод аналізу реальних історій (Case Study Method) спрямований на аналіз здобувачами освіти реальних життєвих

ситуацій, що демонструють міжкультурне непорозуміння, та шукають рішення. Наприклад, кейс про бізнесменів із Японії та США, які мали труднощі через різні підходи до ділової комунікації (японська культура – непряме висловлення думки, американська – прямолінійність). Дослідження *М. Byram* та *М. Fleming* [12] показують, що аналіз реальних ситуацій допомагає здобувачам освіти глибше розуміти культурні контексти.

7. Метод інтегрованого навчання мови та культури (Content and Language Integrated Learning – CLIL) передбачає, що здобувачі освіти вивчають іноземну мову через призму культурологічних тем (історія, мистецтво, традиції). Наприклад, у рамках уроку англійської мови здобувачі освіти аналізують британську систему освіти, а під час уроку німецької – соціальні норми Німеччини щодо екології. Зокрема, *D. Coyle*, *P. Hood* та *D. Marsh* [13] довели, що CLIL сприяє кращому засвоєнню мови та формуванню міжкультурної компетенції.

8. Дискусії та дебати: викладач може організовувати дебати на тему культурних особливостей різних народів, використовуючи питання, що провокують рефлексію: Чи справді всі французи ввічливі? Чи дійсно англійці завжди стримані? Чи складна китайська мова для європейців? Це дає змогу здобувачам освіти замислитися над походженням стереотипів і критично їх оцінити. *Dörnyei* [17] наголошує, що обговорення культурних уявлень у відкритому форматі допомагає зменшити стереотипне мислення.

9. Аналіз медіа та літературних текстів: використання автентичних матеріалів (новин, блогів, статей) дозволяє показати реальне мовне середовище, а не узагальнені образи. Наприклад, аналіз статті про культуру Японії, яка спростовує міфи про «надмірну ввічливість» японців, може змінити ставлення здобувачів освіти до країни. *М. Byram* [11] зазначає, що читання літератури мовою оригіналу допомагає позбутися однобічних уявлень про культуру.

10. Проектне навчання (Project-Based Learning – PBL) передбачає роботу над проектами з метою дослідження культури країни, мову якої вивчають здобувачі освіти. Наприклад, у рамках курсу іноземної мови здобувачі освіти

створюють відео про британську музичну культуру, пишуть статті про американські свята, досліджують стереотипи про певну культуру (наприклад, Німеччини чи Бразилії), порівнюють їх із реальними фактами, створюють презентації про стереотипи певної країни та аналізують їх достовірність. Зокрема, *G. H. Beckett* та *T. Slater* [9] показали, що проєктне навчання стимулює критичне мислення та міжкультурний аналіз. *C. Kramsch* [27] стверджує, що залучення здобувачів освіти до активної міжкультурної діяльності сприяє руйнуванню хибних уявлень.

11. Метод «Живої бібліотеки» (Living Library Method) спрямований на спілкування здобувачів освіти з носіями мови або представниками інших культур у форматі відкритих інтерв'ю. Наприклад, під час вивчення іспанської здобувачі вищої освіти проводять онлайн-зустрічі з носіями мови з Іспанії чи Латинської Америки, обговорюючи їхнє життя, традиції, міфи про їхню культуру. Дослідження *F. Dervin* [16] доводять, що пряме спілкування допомагає руйнувати упередження.

12. Використання гумору та пародій (Humor and Satire in Language Learning) спрямоване на аналіз сатиричних матеріалів допомагає здобувачам освіти зрозуміти, як стереотипи можуть бути перебільшеними. Наприклад, перегляд британських або американських комедійних шоу ("*The Office*", "*Saturday Night Live*") з подальшим аналізом культурних аспектів гумору. Зокрема, *Bell* [10] зазначає, що гумор сприяє глибшому розумінню соціальних кодів мови.

Подолання стереотипів у викладанні мов вимагає комплексного підходу, що включає міжкультурний аналіз, інтерактивні методи навчання та створення реального досвіду взаємодії з іншими культурами. Використання сучасних методик, таких як рольові ігри, проєктне навчання та технології ІІІ, сприяє формуванню гнучкого та відкритого мислення здобувачів освіти, необхідного для ефективної комунікації у глобалізованому світі.

Таким чином, стереотипи відіграють значну роль у міжкультурній комунікації адже вони можуть як полегшувати взаємодію, спрощуючи інформацію, так і ускладнювати її,

спричиняючи непорозуміння та конфлікти. Найпоширеніші стереотипи формуються на основі історичних, соціальних та медійних факторів.

Мовні стереотипи впливають на процес вивчення іноземних мов. Позитивні стереотипи можуть підвищувати мотивацію здобувачів освіти, створюючи привабливий образ мови та культури. Негативні стереотипи можуть формувати бар'єри, викликаючи страх перед мовними труднощами та культурними відмінностями.

Стереотипне мислення створює бар'єри у навчальному процесі. Воно впливає на ставлення до мови, сприйняття її носіїв та рівень міжкультурної толерантності. Стереотипи можуть знижувати самооцінку здобувачів освіти, особливо якщо вони вважають певну мову «важкою» або культуру «закритою».

Подолання стереотипів можливе через застосування сучасних методик навчання. Інтерактивні методи, мультимедійні технології, міжкультурні проєкти сприяють розвитку критичного мислення та розширюють світогляд здобувачів освіти. Використання штучного інтелекту та мовних додатків допомагає створювати персоналізовані навчальні маршрути, зменшуючи вплив стереотипів.

Міжкультурний підхід у викладанні мов є ефективним засобом боротьби зі стереотипами. Залучення реальних культурних матеріалів, аналіз випадків міжкультурного спілкування та створення мовного середовища сприяють зменшенню упереджень.

Отже для ефективного подолання стереотипного мислення у процесі навчання іноземних мов та міжкультурній комунікації зокрема необхідно:

- впроваджувати міжкультурні методики зокрема, використовувати методи порівняння культур, рольові ігри, кейс-стаді для подолання стереотипного мислення здобувачів освіти. Організовувати міжкультурні проєкти та обміни з носіями мови;
- залучати сучасні технології: використовувати мультимедійні матеріали, мовні додатки (Duolingo, Memrise, Babbel), платформи для спілкування з носіями (Tandem,

HelloTalk). Інтегрувати штучний інтелект у навчальний процес (чат-боти, адаптивні програми для вивчення мови);

- розвивати критичне мислення здобувачів освіти: аналізувати стереотипи та їх вплив на комунікацію через дискусії, дебати, рефлексивні завдання. Навчати здобувачів освіти перевіряти інформацію та розрізняти культурні особливості від упереджень;

- створювати автентичне мовне середовище: використовувати автентичні матеріали носіїв мови (фільми, подкасти, літературу, соціальні мережі). Організовувати зустрічі з носіями мови та міжнародними здобувачами освіти;

- відкрито підходити до нових культур: не сприймати інформацію про культуру через призму стереотипів, а досліджувати її на основі реальних фактів та особистого досвіду. Читати літературу та переглядати медіаконтент іноземною мовою;

- використовувати можливості для міжкультурного спілкування: брати участь у мовних обмінах, міжнародних програмах, онлайн-курсах з носіями мови. Використовувати соціальні мережі для взаємодії з іноземцями та спостереження за їхнім культурним середовищем;

- розвивати власну міжкультурну компетенцію: вивчати історію, традиції та соціальні норми країн, мову яких вивчають. Уникати узагальнень та критично аналізувати будь-яку культурну інформацію.

Подолання стереотипів у міжкультурній комунікації та навчанні іноземних мов – складний, але необхідний процес. Проте, використання сучасних методів навчання, критичного підходу до інформації та технологічних інструментів дозволяє формувати нове покоління комунікативно компетентних, відкритих до світу особистостей.

Джерела

1. Білянюк Л. Language in the balance: The politics of non-accommodation on bilingual Ukrainian–Russian television shows // *International Journal of Bilingualism*. – 2010. – № 14(1). – С. 49–71.

2. Богданов О. Коригування національно-культурних стереотипів засобами лінгвокраїнознавства // *Мовознавчі студії*. – 2015. – Вип. 10. – С. 45–52.
3. Врайт Г., Шабатура Є. Етнічні стереотипи в міжкультурних комунікаціях // *Гуманітарний журнал*. – 2018. – № 2(3). – С. 112–125.
4. Гриценко Т. Вплив стереотипів на мовне мислення та міжкультурну комунікацію // *Вісник Київського національного університету*. – 2019. – Вип. 25(3). – С. 76–89.
5. Колосок Т. Роль соціокультурних стереотипів у процесі міжкультурної комунікації // *Вісник соціальних комунікацій*. – 2016. – Вип. 7(2). – С. 33–47.
6. Кононенко В. Стереотипи як стійкі культурні й соціальні уявлення // *Соціальна психологія*. – 2014. – Вип. 5(1). – С. 58–71.
7. Корнієнко О. Функціонування етнічних стереотипів у між-етнічній комунікації // *Поліетнічні студії*. – 2015. – Вип. 6. – С. 19–34.
8. Ларіна Н. Вплив стереотипів на міжкультурну комунікацію іна // *Міжкультурні дослідження*. – 2018. – Вип. 11(1). – С. 27–41.
9. Beckett G. H., Slater T. The Project Framework: A Tool for Language, Content, and Skills Integration // *ELT Journal*. 2005. Vol. 59(2). P. 108–116.
10. Bell N. D. Humor in Interaction // *The Language of Humor*. Routledge, 2011. P. 3–24.
11. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters, 1997. 124 p.
12. Byram M., Fleming M. (Eds.). Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography. Cambridge University Press, 1998. 230 p.
13. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010. 184 p.
14. Csizér K., Kormos J. The dynamics of language learning attitudes and motivation: Lessons from an intensive language course // *Language Learning*. – 2009. – № 59(1). – P. 231–255.
15. DeKeyser R. M. Age effects in second language learning // In: Gass S. M., Mackey A. (Eds.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Routledge, 2012. P. 442–460.
16. Dervin F. Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox. Palgrave Macmillan, 2016. 276 p.
17. Dörnyei Z. The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 283 p.

18. Ellis R. Second language acquisition. – Oxford: Oxford University Press, 1997. 147 p.
19. Gardner R. C. Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. Edward Arnold, 1985. 208 p.
20. Giddens A. Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age. – Stanford, CA: Stanford University Press, 1991. 256 p.
21. Goffman E. The presentation of self in everyday life. – New York: Doubleday Anchor Books, 1959. 272 p.
22. Godwin-Jones R. Emerging technologies: The technological imperative in teaching and learning languages // *Language Learning & Technology*. – 2013. – № 17(1). – P. 4–13.
23. Hamilton D. Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1981. 363 p.
24. Hofstede G. Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations. – Thousand Oaks, CA: Sage, 2001. 621 p.
25. Holliday A., Hyde M., Kullman J. Intercultural Communication: An Advanced Resource Book for Students. Routledge, 2010. 314 p.
26. Horwitz E. K. Language Anxiety and Achievement // *Annual Review of Applied Linguistics*. 2001. Vol. 21. P. 112-126.
27. Kramsch C. Culture in Foreign Language Teaching // *Iranian Journal of Language Teaching Research*. 2013. Vol. 1(1). P. 57-78.
28. Liddicoat A. J., Scarino A. Intercultural Language Teaching and Learning. Wiley-Blackwell, 2013. 232 p.
29. MacIntyre P. D., Gregersen T. Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination P. D. MacIntyre, T. Gregersen // *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2012. Vol. 2(2). P. 193-213.
30. Moscovici S. The phenomenon of social representations // *Social representations* / ред. R. Farr, S. Moscovici. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – P. 3–69.
31. Pavlenko A. Gender and language learning motivation // *Language Journal*. – 2004. – № 88(4). – P. 20–38.
32. Richards J., Rodgers T. Approaches and methods in language teaching. 3rd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 171 p.
33. Ryan S., Mercer S. Psychology for language learning: Insights from research, theory, and practice. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013. 320 p.
34. Samovar L., Porter R., McDaniel E. Intercultural communication: A reader. 12th ed. – Belmont, CA: Thomson Wadsworth, 2007. 448 p.

35. Spencer-Oatey H., Franklin P. Intercultural Interaction: A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication. Palgrave Macmillan, 2009. 250 p.
36. Spolsky B. Language policy. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 264 p.
37. Tajfel H. Human groups and social categories: Studies in social psychology. – Cambridge: Cambridge University Press, 1981. 384 p.
38. Ushioda E. Motivating Learners to Speak as Themselves // In: Murray G., Gao X., Lamb T. (Eds.). *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Multilingual Matters, 2011. P. 11-24.

Студіювання поняття «особистісний потенціал»

Розробка поняття особистісного потенціалу бере свій початок з надр філософії (Гегель, Кант, Ніцше та ін.) і в 1960-х рр. набуває розширення як психолого-педагогічна проблема у межах концепції ієрархії потреб і теорії самоактуалізації Абрахама Маслоу [3]. Саме Маслоу вважають батьком дослідження потенціалу людини [33]. У своїй добре відомій ієрархії потреб він припустив, що всі люди прагнуть до самореалізації. Але вони не можуть рухатися до свого вищого «Я», якщо не задоволені певні базові потреби (наприклад, безпека та зв'язок з іншими). Але коли люди відчувають підтримку, зв'язок, фізичну та психологічну безпеку, вони можуть ризикувати. Це, на переконання А. Маслоу [46], єдиний спосіб для людей повністю реалізувати свій потенціал. Певна поведінка та критичне мислення є вирішальними для розвитку людини [33]. Наукові здобутки А. Маслоу допомогли започаткувати сферу гуманістичної психології загалом і холістичний підхід до розвитку особистості зокрема. Гуманістична психологія «на основі розуміння людини як складного когнітивно-емоційно-біологічного творіння розробила комплекс методів актуалізації можливостей людини» [22, с. 152].

При цьому вважаємо за доцільне наголосити, що ще задовго до оформлення гуманістичного напрямку в західній психологічній науці, Костюк висловив низку гуманістичних ідей щодо розуміння унікальності особистості, її неповторної індивідуальності, можливості її ефективного розвитку [18]. Вчений заклад підґрунтя детермінації особистісного розвитку, наголошуючи, що особистість як суб'єкт усвідомлено прагне до самореалізації, до здійснення того, що існує в перспективі [18, с. 235].

Відомо, що першим, хто висловив ідею закладених в організмі людини вроджених потенцій (potentialities), що самоактуалізуються, був німецько-американський психіатр і педагог Курт Гольдштейн [36] наприкінці 1930-х рр. Ця ідея

К. Гольдштейна стала ключовим принципом у теорії самоактуалізації, розробленої його учнем А. Маслоу. Надалі процес розгортання та розкриття закладених потенцій досліджувався у руслі цього підходу та описувався в таких термінах, як-от: «повноцінне функціонування людини», «особистісне зростання» (К. Роджерс); «самоактуалізація» (А. Маслоу), «самореалізація» (Ш. Бюлер).

Зокрема цікавою, на нашу думку, з огляду на предмет дослідження, є теорія життєвих цілей Шарлоти Бюлер [25], першої очільниці заснованої в 1965 р. Асоціації гуманістичної психології. Самоздійснення, тобто звершення всебічної реалізації людиною самої себе, в її концепції розглядається як деякий підсумок, результат життєвого шляху. Поняття «самоздійснення» є близьким за значенням до поняття «самореалізація», але разом з цим Ш. Бюлер [25] розглядає самореалізацію як складник процесу самоздійснення людини.

Загалом прагнення до самовдосконалення та саморозвитку базуються на вищих духовних потребах людини: пізнанні, самоствердженні, самовираженні, самовизначенні, самоактуалізації [46; 49; 50]. Карл Роджерс [49] описує самоактуалізацію як безперервний процес, що триває протягом усього життя, за допомогою якого самооцінка індивіда підтримується і зміцнюється шляхом рефлексії та переосмислення різноманітного досвіду, що дозволяє індивіду відновлюватися, змінюватися та розвиватися. А. Маслоу [46] розглядає останню як прагнення людини до здійснення своїх потенційних можливостей. Думки К. Роджерса та А. Маслоу пізніше розвиває Е. Фромм [34], резюмуючи, що головне завдання людини – дати життя самій собі, стати тим, чим вона є потенційно.

Метою самореалізації, за К. Роджерсом [49], є бажання індивіда стати «самим собою», причому це прагнення закладене в кожній людині генетично, і у кожної людини є сили, необхідні для розвитку своїх ресурсів. Загалом мета самореалізації полягає в тому, щоб досягти повноти відчуття життя як дуже короткого проміжку часу, який за всіма канонами часу мав би викликати відчай. Але людина не відчуває цей відчай, якщо

зможе прожити цей проміжок у всій повноті, тобто самоактуалізуватися. У цьому випадку вона задоволена собою та своїм життям. Для самоактуалізації, де поєднуються дві лінії людського буття – самопізнання і саморозвиток, А. Маслоу [46] виділяє вісім основних ідей:

1. Життя та безкорисливе переживання з повним зосередженням та зануреністю (момент, коли «Я» реалізує самого себе).

2. Життя – процес постійного вибору, просування чи відступу.

3. Здатність людини прислухатися до себе, тобто орієнтуватися не так на думку інших, як на свій досвід, прислухатися до власного голосу.

4. Здатність бути чесним, брати на себе відповідальність. Як зазначає А. Маслоу [46], щоразу, коли людина бере на себе відповідальність, вона самоактуалізується.

5. Здатність бути незалежним індивідом, бути готовим обстоювати свої думки, незалежні від інших.

6. Набуває значущості не лише кінцевий стан, а й сам процес актуалізації своїх можливостей.

7. Моменти вищого переживання мають значення.

8. Здатність людини до викриття своїх психопатологічних проблем та виявлення у собі сили подолати їх.

Зазначимо, що Маслоу наголошував на важливості розвитку особистості та самореалізації через прояв індивідуальних здібностей [46].

Відома психологиня і педагогиня Ш. Бюлер [25] стверджує, що самореалізація досягається шляхом втілення реалістичних життєвих цілей, організованих відповідно до індивідуальних здібностей та можливостей людини. Згідно з Ш. Бюлер [25], самовизначення і прагнення до самореалізації є вродженою потребою людини. Однак, разом з цим, самореалізація є процесом, який у різні вікові періоди може проявлятися по-різному: як гарне самовідчуття (0–1,5 роки); як відчуття завершення дитинства (12–18 років); як власне самореалізація (25(30)–45(50) років); як самозавершеність (65(70)–80(85) років) [25].

На переконання Ш. Бюлер і А. Мелані, люди стикаються з постійними проблемами протягом життя і повинні прагнути до гармонійного балансу таких чотирьох здатностей, як-от [26, с. 48]:

1. Здатність до особистісного самовизнання.
2. Здатність до самообмежувальної адаптації з метою пристосування до певних обставин життя й отримання безпеки.
3. Здатність до самовираження та творчих звершень.
4. Здатність до гармонійної цілісності або підтримання порядку у різних сферах життєдіяльності.

Згідно з Ш. Бюлер і А. Мелані [26], ядро психічно здорової людини об'єднує зазначені вище чотири тенденції в унікальну схему, організовану в такий спосіб, що сприяє реалізації її особистісного потенціалу.

Всі вищезгадані дослідження особистого потенціалу вплинули на психологію розвитку особистості другої половини ХХ ст., звернувши її увагу на генетичні ресурси людини. Разом з цим, в цих дослідженнях не враховано ті аспекти людських можливостей, які вибудовуються в процесі життєвого шляху людини [33].

Сьогодні проблема потенційних можливостей людини набула нового звучання у зв'язку зі зростанням темпу та різноманітності змін у всіх сферах життя. Більш мінливий сучасний світ спонукає по-новому підходити до вирішення цієї проблеми, ставлячи на чільне місце динамічні аспекти особистості – готовність до бажаних змін і стійкість до небажаних. А нові підходи до вивчення особистісних характеристик та їх виміру відкривають нові перспективи для вирішення завдання розвитку особистісного потенціалу людини. Зокрема, до цих підходів належать інтегративна трансперсональна, а також позитивна психологія, що розвинулися на початку ХХІ ст. [56]. Так, психологиня Л. Селігман [53], стверджує, що люди схильні працювати над своїм самоздійсненням протягом усього життя.

Шляхом аналізу науково-педагогічної літератури з теми дослідження, з'ясовано, що поняття особистісного потенціалу є ще малорозробленим у педагогічній науці, на відміну від

вихідного полінаукового терміна «потенціал» (з лат. *potentia* «сила»), вивчення якого було розпочато ще грецькими філософами. Зокрема, Аристотель розрізняє буття у можливості у значенні потенцій, тобто здатність, що може реалізуватись за певних умов, та актуальне буття в контексті динамічного руху до певної мети [33]. У найширшому і загальному сенсі потенціал є силою, що проявляється за певних умов. Сучасні наукові дослідження визначають потенціал як загальнонаукову категорію, що означає сукупність наявних засобів, можливостей у певній сфері [4]. У повсякденному житті людини під потенціалом розуміється те, що допомагає досягти її успіху, бажаного рівня життя чи виконання діяльності; те, що передбачає самоздійснення, (само)розвиток тощо [33].

Широке трактування поняття потенціалу дозволяє застосовувати його у різних інтерпретаціях в залежності від специфіки галузі наукового знання. Проте спільним для всіх психолого-педагогічних визначень залишається розуміння потенціалу як сукупності накопичених ресурсів, прихованих можливостей для досягнення цілей, що можуть бути цілеспрямовано реалізовані, а також удосконалені за певних умов; як спрямованість, що надає людському життю цінності та змісту [4; 33].

Значущими для розуміння сутності потенціалу особистості слугують наукові доробки українських психологів Г. Костюка [7] та С. Максименка [8], в яких потенціал тлумачиться у взаємозв'язку з людською діяльністю. Слід зазначити, що потенціал, вочевидь, безпосередньо пов'язаний з механізмами оволодіння діяльністю, включаючи необхідні для цього компетентності. На переконання С. Максименка [8], потенціал є можливістю, яка, реалізуючись у діяльності, вдосконалюється, залишаючись потенційною (ймовірнісною можливістю). Вчений стверджує, що вихідним матеріалом для виконання діяльності, переходу від можливості дії, її уявлення до дійсності, матеріалізації образів, почуттів і думок є енергія. Енергопотенціал людини – це величина її здатності до дії (пізнавальної, чуттєвої, мисленнєвої, моральної, естетичної) [8]. Отже, для реалізації особистісного потенціалу певне значення

має розуміння енергії, з якою людина використовує свій потенціал.

Як слушно зазначає відомий український психолог і педагог І. Бех, площиною розвитку особистісного потенціалу є «Я–можливе» особистості, яке включає план і перспективи її можливостей та передбачає самоусвідомлення мимовільних мотивів у саморозвитку [2, с. 153]. Це є важливим для вибудови правильного цілісного процесу розвитку особистісного потенціалу, оскільки уявні позитивні чи негативні образи людини у майбутньому творять «реальний успіх чи невдачу» [2, с. 153].

І. Мурашко, узагальнюючи теоретичні погляди українських учених на проблему тлумачення змісту особистісного потенціалу, зазначає, що цей психолого-педагогічний феномен визначається як [14, с. 201]:

- динамічна психологічна система з тенденцією до сталої реалізації цілей на шляху до досягнення акме за рахунок накопиченого особистісного ресурсу можливостей;
- комплекс психологічних властивостей, що надає людині можливість приймати рішення і регулювати свою поведінку на основі своїх внутрішніх уявлень і цінностей;
- здатність до творчості та прагнення до самовдосконалення, саморозвитку.

Разом із зазначеним вище складниками особистісного потенціалу виступають: особистісна автономія і внутрішня свобода; здатність до осмислення різних сфер життя; життєстійкість; готовність до внутрішніх змін і до активних дій на основі планування діяльності; здатність сприймати й аналізувати нову інформацію; життєва перспектива особистості [14, с. 201].

Здійснений аналіз психолого-педагогічних джерел з вивчення поняття «потенціал» дозволяє визначити, що потенціал: передбачає розвиток та актуалізацію; пов'язаний із діяльністю; здебільшого співвідноситься з поняттям особистості. Таким чином, потенціал найбільш розкривається в діяльнісному контексті у різних сферах життєдіяльності особистості. Загальною у працях учених є думка, що

особистісний потенціал виступає основним вектором самоздійснення особистості.

Ще раз наголосимо, що потенціал особистості існує як її приховані ресурси, що формуються за певних обставин. При цьому важливо розрізнати поняття «особистісний потенціал» і «людський потенціал». Останній є універсальною соціологічною категорією, яка використовується для порівняльного аналізу на основі визначення рівня суспільних трансформацій, оцінки динаміки розвитку соціальних систем (окремих товариств, спільнот). Адже розвиток суспільства в сучасних умовах необхідно, насамперед, оцінювати за змінами у самій людській сутності, а саме у сфері фізичних, освітніх, соціальних потенційних можливостей людини. Для формування та реалізації людського потенціалу визначальне значення, як правило, мають зовнішні умови і чинники, а також характер середовища її буття.

Своєю чергою поняття «особистісний потенціал» насамперед характеризує внутрішню фізичну та духовну енергію людини, її діяльну природу, спрямованість на творче самовираження та самореалізацію, передбачаючи безперервний динамічний процес розвитку і вдосконалення особистості [17]. В основі ключових підходів до визначення особистісного потенціалу лежить розуміння проблеми особистості, розробка якої, починаючи з минулого століття, ведеться дотепер і в українських, і в зарубіжних наукових колах. Сьогодні вже значною мірою оформилися провідні позиції в трактуванні особистості, у визначенні її змісту, а також детермінант розвитку, з-поміж яких такі ключові характеристики, як-от: цілісність, унікальність, активність, вираження, відкритість, саморозвиток і саморегуляція [9]. Як визначають І. МакРей та А. Фернхем, «особистість – це адаптивний когнітивний механізм, який сприяє або гальмує пошук можливостей, відданість завданням і подальші емоції, пов'язані з успіхом або невдачею у виконанні завдань» [44, с. 1126]. Одними з головних характеристик особистості є воля, виявляючись не так як сила, скільки як техніка саморегуляції через опосередкування мотивації, та здатність до усвідомлених дій [38]. У своїх

цілеспрямованих, мотивованих і усвідомлених діях людина досягає найвищого ступеня розвитку своєї особистості і таким чином закріплює себе в соціумі. При цьому «особистісний розвиток пов'язується зі смисловою сферою особистості, її цінностями, переконаннями смисложиттєвими орієнтаціями, цілями, з формуванням і змінами її ідентичності» [19, с. 145–146].

Зарубіжні науково-педагогічні джерела тлумачать різноаспектно поняття «особистісний потенціал», нерідко пов'язуючи його з особистісними ресурсами людини. Так, К. Оллпорт [23] ще у 1938 р. звернув увагу на особистісні ресурси, які забезпечують конструктивну природу особистості та сприяють пошуку і вирішенню складних проблем у житті людини. І в ХХІ ст. ця думка Оллпорта залишається домінуючою в психолого-педагогічній науці. Так, С. Мадді [45] розглядає феномен особистісного потенціалу крізь призму життєстійкості, яка впливає на визначення необхідного внутрішнього ресурсу особистості. Цей ресурс, на переконання вченого, сприяє активному подоланню труднощів людиною у різних сферах її життя. На думку С. Мадді [45], в цьому процесі важливу роль відіграє рівень активації, що наповнює активністю й ініціативністю індивіда.

Щодо ресурсів, то вони визначаються як необхідні умови для діяльності, для досягнення запланованих результатів, як чинники успішності поведінки людини у процесі подолання труднощів. Значний внесок у теорію ресурсного підходу зробив Стівен Хобфолл, дослідивши роль ресурсів у подоланні стресових ситуацій (теорія збереження ресурсів). Відповідно до С. Хобфолла [39], ресурси – це цінності, якими володіє індивід чи спільнота, а також кошти, за допомогою яких ці цінності можуть бути збережені та примножені задля досягнення поставлених цілей. Учений виділяє чотири групи ресурсів: об'єктивні, соціальні, особистісні та енергетичні [39].

Розглянемо кожену групу докладніше.

Об'єктивні ресурси – об'єкти, якими володіє людина. Ці ресурси, своєю чергою, можна розподілити на матеріальні (дохід, будинок, транспорт, одяг тощо) і нематеріальні

(інформація, соціальні зв'язки тощо.). Частина матеріальних ресурсів може належати сім'ї та передаватися у спадок, інша частина ресурсів є результатом діяльності індивіда [39].

Соціальні ресурси – це соціальні статуси, які забезпечують доступ до інших ресурсів (наприклад, посада, імідж тощо). Ці ресурси формуються у процесі взаємодії з соціумом на різних етапах життєвого шляху: під час навчання (відвідування різних закладів освіти, починаючи з дошкільних), у ході професійної діяльності, неформального спілкування з найближчим оточенням тощо. Зрозуміло, що для формування цих ресурсів потрібний досить тривалий час [39].

Особистісні ресурси – це індивідуальні характеристики людини (оптимізм, життєстійкість тощо), є фундаментальними компонентами, відіграють першорядну роль у процесі цілепокладання. Без цих ресурсів неможливо отримати результат. Наявність і правильний розподіл енергетичних ресурсів сприяє придбання інших ресурсів (час, гроші та знання). Час та гроші є універсальними ресурсами, які можна конвертувати у будь-які інші. Наприклад, можна витратити час, щоб здобути певні знання, навички, або заробити гроші, а можна витратити гроші та найняти собі помічника, заощадивши таким чином свій час [39].

Як зазначає С. Хобфолл [39], ресурси можуть перебувати у двох станах: актуальному та потенційному. Актуальні – це ресурси особистості, які збільшують ймовірність подолання труднощів і реалізацію поставлених цілей, практично виступаючи «сильною стороною» особистості. Потенційні особисті ресурси – це якості людини, які незатребувані у тій чи іншій ситуації [39].

Однак деякі науковці стверджують, що потенціал особистості не обмежується лише ресурсами і розглядають його значно ґрунтовніше. Зокрема, І. Мурашко [14] зазначає, що особистісний потенціал утворюють: задатки, схильності, інтереси, прагнення до створення нового, прояв загального інтелекту, наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працьовитість, здатність до вироблення індивідуальних стратегій у різних сферах життєдіяльності. На переконання

К. Рифф [51], реалізація особистісного потенціалу тісно пов'язана з відчуттям щастя, переживанням позитивних емоцій. Тому до своєї розробленої моделі благополуччя, К. Рифф [51] включає особистісне зростання і самоприйняття, разом з автономією, наявністю цілей у житті та позитивними відносинами з іншими людьми.

Беручи до уваги все зазначене вище, очевидним постає факт, що потенціал розглядається у взаємозв'язку з діяльністю як усе зростаюча готовність до вирішення все складніших завдань, що можуть постати перед особистістю. У такий спосіб особистісний потенціал завжди є площиною особистісного зростання із можливостями самоактуалізації та самовдосконалення [8; 12]. Особистісний потенціал має діяльнісне підґрунтя: він безпосередньо пов'язаний з різними видами діяльності.

Окремо варто згадати споріднене поняття «психологічний капітал». Це поняття введено за аналогією, по-перше, з категорією капіталу в економіці, де під ним розуміють ресурси, витягнуті з поточного обороту і переорієнтовані на перспективні очікування [цит. за: 31, с. 95]; по-друге, з поняттями із соціально-гуманітарних наук – «соціальний капітал», «символічний капітал» і «культурний капітал» [24].

Сьогодні поняття «психологічний капітал» розробляється паралельно у двох різноспрямованих контекстах. Одне розуміння психологічного капіталу введено відомим психологом і педагогом М. Чиксентміхаї [29; 30; 31], яке засноване на ідеї обмеженого запасу психічної енергії людини. Ця енергія, як і будь-які інші ресурси, може «інвестуватися» в ті чи інші види діяльності, які можуть забезпечувати або безпосереднє задоволення, або відстрочені вигоди, а може лише «промотуватися», не приносячи ні задоволення, ні користі. Користь в цьому контексті М. Чиксентміхаї [30] розглядає насамперед у термінах розвитку навичок та підвищення внутрішньої складності. Прикладами різних видів діяльності, що сприяють такій користі, слугують благодійна активність, спорт, творчість. Ресурси уваги та психічної енергії, що вкладаються в подібні заняття, принесуть у майбутньому прибуток, тоді як

вкладення їх у заняття, що приносять швидкі, безпосередні позитивні емоції, призведе до втрати цих ресурсів. М. Чиксентміхаї [30], переконаний, що ресурси, які вкладаються у виховання дитини, перетворюються на її соціальний капітал і полегшать формування її психологічного капіталу. Вчений наголошує, що в цьому випадку не йдеться про «відстрочку задоволення» в дусі протестантської етики; навпаки, важливо, щоб заняття, що сприяють формуванню психологічного капіталу в термінах оволодіння складнішими вміннями, приносили позитивні емоції, але при цьому вимагали докладання певних зусиль [30, с. 79–80].

Друге трактування психологічного капіталу, що набуло в останні десятиліття помітного поширення та популярності, передбачає розуміння цього поняття в прикладному контексті проблеми позитивної організаційної поведінки людини, як відповідь на питання про те, за якими критеріями та перевагами слід насамперед перевіряти та відбирати персонал для успішно функціонуючих організацій [43]. У такий спосіб психологічний капітал визначається як позитивний психологічний стан розвитку людини, що характеризується:

1) впевненістю у собі або самоефективністю, що дозволяє прикладати необхідні зусилля задля вирішення складного завдання;

2) оптимізмом як позитивною атрибуцією поточних та майбутніх успіхів;

3) надією як завзятістю в прагненні до мети разом зі здатністю змінювати шляхи, що ведуть до цієї мети;

4) резилентністю або життестійкістю, тобто стійкістю до впливу несприятливих факторів і/або обставин у різних сферах життєдіяльності [43, с. 3].

Отже, як бачимо з вищезазначеного, модель психологічного капіталу Ф. Лютанса, К. Йоссефа та Б. Аволіо, демонструючи мотиваційну здатність людини до успішного досягнення поставлених цілей, а також теорія психологічного капіталу М. Чиксентміхаї, перегукуються з поняттям особистісного потенціалу. Крім того, з одного боку, досліджуваний нами психолого-педагогічний феномен тісно пов'язаний з інтелектом

людини, з її процесами (само)пізнання; а з іншого, – інтелект певною мірою сприяє і розкриттю особистісного потенціалу. Тому вважаємо доцільним побіжно розглянути особливості інтелекту людини та його зв'язок з реалізацією її особистісного потенціалу.

У 1983 р. психолог Говард Гарднер [35] припустив існування різних типів інтелекту. У своїй книзі «Структури розуму» він постулював, що інтелект – це не єдиний набір, а радше мережа можливостей, які функціонують більш-менш синхронізовано. Згідно з теорією множинного інтелекту Говарда Гарднера [35], люди не народжуються з інтелектом, який вони коли-небудь матимуть. Ця теорія кинула виклик традиційному уявленню про те, що існує єдиний тип інтелекту, іноді відомий як загальний інтелект, який зосереджується лише на когнітивних здібностях.

Хоча сучасні визначення інтелекту дещо відрізняються, експерти загалом погоджуються, що інтелект включає такі розумові здібності, як логіка, міркування, вирішення проблем і планування, але не обмежується лише ними. Зокрема, сучасні дослідники [40], як правило, стверджують, що інтелект – це здатність:

- вчитися на досвіді (набуття, збереження і застосування знань є важливим складником інтелекту);

- визначати проблеми (щоб використовувати знання, люди спочатку повинні з'ясувати проблеми, які вони можуть вирішити);

- вирішувати проблеми (люди повинні використовувати те, що вони навчилися, щоб знайти рішення проблем).

Говард Гарднер переосмислив існуючу на той час концепцію інтелекту як біопсихологічного потенціалу для обробки інформації. Своєю теорією множинного інтелекту він розвінчав класичну ідею інтелекту, припустивши, що всі ми маємо навички в різних сферах. Є люди з особливим талантом до чисел, а є інші, які здатні ефективно спілкуватися.

Слід зазначити, що і сьогодні теорія множинного інтелекту все ще широко обговорюється та критикується в наукових колах

[27]. Деякі психологи, наприклад Дж. Чен [27] і С. Ларіві [41] вважають, що інтелект у прямому сенсі цього слова передбачає таланти людини. Однак це, безсумнівно, смілива пропозиція, яка відрізняється від класичних уявлень про інтелект, оскільки вона не обмежується навичками, які традиційно визнаються проявами інтелекту і які зазвичай винагороджуються в академічному контексті.

Ідея, що існують різні типи інтелекту, надає рівний статус іншим талантам і здібностям людини, які не обмежуються логіко-математичним і лінгвістичним інтелектом. Таким чином, ідея про те, що існують різні типи інтелекту, передбачає революцію в усьому суспільстві через надання важливості або, принаймні, акцентування уваги на навичках, які менш цінуються традиційною схоластичною системою. У сучасних умовах у межах цієї теорії виокремлюють такі модальності інтелекту, так звані типи інтелекту, як-от:

- *візуально-просторовий інтелект (visual-spatial intelligence)* – передбачає здатність розпізнавати та маніпулювати візерунками у широкому просторі, наприклад тими, що використовуються навігаторами та пілотами, а також візерунками у більш обмежених місцях, як-от у випадку скульпторів, хірургів, шахістів чи архітекторів. Цей тип інтелекту відноситься до здатності мислити в трьох вимірах. Люди, які нею володіють, мають надзвичайну здатність розпізнавати детальні та великомасштабні просторові зображення та працювати з ними;

- *вербально-лінгвістичний інтелект (verbal-linguistic intelligence)* – проявляється як здатність вивчати мови та ефективно використовувати мову для досягнення певних цілей;

- *музично-ритмічний інтелект (musical and rhythmic intelligence)* – стосується навичок інтерпретації, композиції та оцінки музичних патернів. Люди з таким типом інтелекту мають здатність розпізнавати та створювати музичні тони, ритми та тембри;

- *логіко-математичний інтелект (logical-mathematical intelligence)* – означає здатність раціонально аналізувати проблеми, виконувати математичні операції та досліджувати

наукові питання. Це передбачає здатність обчислювати, кількісно оцінювати, розглядати пропозиції і гіпотези та виконувати складні логічні операції;

– *міжособистісний інтелект (interpersonal intelligence)* – здатність розуміти наміри, мотивацію та бажання інших людей і використовувати їх для наполегливої взаємодії з іншими. Люди з таким типом інтелекту розвивають здатність розпізнавати та розуміти психологічний фон інших;

– *внутрішньоособистісний інтелект (intrapersonal intelligence)* – передбачає здатність зрозуміти себе – свої бажання, почуття, настрої та очікування, щоб розумно керувати своїм життям;

– *натуралістичний інтелект (naturalistic intelligence)* – здатність сприймати взаємозв'язки між видами в природі та людьми, визнаючи можливі відмінності чи подібності між ними. Люди з таким розвиненим інтелектом здатні відносно легко ідентифікувати, розрізняти, спостерігати та класифікувати членів груп або видів флори та фауни;

– *тілесно-кінестетичний інтелект (body-kinesthetic intelligence)* – це здатність використовувати все тіло або його частини для вирішення проблем або створення продуктів;

– *емоційний інтелект (emotional intelligence)* – поєднання міжособистісного та внутрішньоособистісного інтелекту; здатність сприймати емоції, інтегрувати емоції для поліпшення процесу мислення, розуміти емоції та регулювати емоції для сприяння особистому зростанню [37]. Запропонований психологами Пітером Саловеем і Джоном Маєром [52], цей тип інтелекту складається з комплексного поєднання емоційної самосвідомості, емоційного самоконтролю, мотивації, емпатії та соціальних навичок. «Емоційний інтелект стосується здатності правильно міркувати про емоції та здатності, використовувати емоції та емоційні знання для покращення процесу мислення» (тут і далі переклад наш. – О. І.) [47, с. 511];

– *екзистенціальний інтелект (existential intelligence)* – це здатність знаходити себе в оточуючому світі та екзистенційних рисах людини; у пошуках відповідей на

запитання про сенс життя та смерть, кінцевий пункт призначення у фізичному та психологічному світах; у глибоких переживаннях, таких як любов до іншої людини; схильність до філософствування та сумніву в усьому, засновану на глибокій здатності до самоспостереження та спостереження за навколишнім середовищем;

– *творчий інтелект (creative intelligence)* – передбачає здатність йти на крок попереду та уявляти численні можливості, які ще не матеріалізувалися;

– *інтелект співпраці (collaborative intelligence)* – охоплює здатність працювати з іншими, ділитися знаннями та способами дій для досягнення спільної мети. Насправді це інтелект виключно практичного характеру;

– *соціальний інтелект (social intelligence)* – характеризується вмінням активно слухати інших, розвиненою позитивною психологічною установкою стосовно інших людей, здатністю конструктивно виходити з незручних і складних ситуацій, встановлювати і підтримувати добрі стосунки з іншими людьми [37].

Щодо останнього, то сьогодні в зарубіжному науково-педагогічному дискурсі ідея соціального інтелекту тісно переплітається з теоріями соціального капіталу та соціального потенціалу людини. Соціальний потенціал особистості – багатоаспектне поняття, яке включає здатність людини ефективно орієнтуватися та робити внесок у своє соціальне середовище [57]. Це критичний фактор, який впливає на особистий успіх, міжособистісні стосунки та загальний добробут [57]. Своєю чергою соціальний капітал означає ресурси та вигоди, отримані від соціальних мереж, стосунків і зв'язків з іншими людьми. Люди з розвиненим соціальним капіталом, швидше за все, матимуть доступ до ресурсів, інформації та підтримки, що може покращити їхні здібності долати труднощі та їх стійкість/резильєнтність перед обличчям викликів. Зазначені здібності і соціальний потенціал людини є внутрішньо пов'язаними між собою: соціальний потенціал забезпечує людей необхідними соціальними ресурсами, такими як соціальна підтримка, освіта та економічні ресурси, щоб

ефективно справлятися зі стресовими факторами та проблемами в їхньому житті. І навпаки, здатність людини справлятися з проблемами може впливати на її доступ до цих соціальних ресурсів та їх використання, тим самим впливаючи на її соціальний потенціал як запоруку ефективного розвитку її особистісного потенціалу [57].

Повертаючись до поняття інтелекту з огляду на предмет нашого дослідження, слід зауважити, що сучасні вчені [32; 42; 48; 58] також визнають наявність ще двох типів інтелекту, які допомагають розвивати ресурси та особистісний потенціал людини – моральний інтелект і духовний інтелект. Розглянемо побіжно ці два типи інтелекту, щоб побачити, як їх можна використовувати у розвитку ресурсів людини загалом та її особистісного потенціалу зокрема.

Моральний інтелект, «розумова здатність визначати, як універсальні людські принципи слід застосовувати до наших особистих цінностей, цілей і дій» [42, с. 7], є поєднанням доброчесності, відповідальності, прощення та співчуття. Доброчесність включає чотири основні навички, як-от:

- 1) здатність діяти відповідно до принципів, цінностей і переконань;
- 2) здатність говорити правду;
- 3) здатність конструктивно відстоювати те, що є правильним і прийнятним у суспільстві;
- 4) здатність дотримуватись обіцянок.

Своєю чергою відповідальність передбачає те, що людина здатна брати на себе особисту відповідальність, визнавати свої помилки та невдачі, а також брати на себе відповідальність за служіння іншим. До того ж, моральний інтелект включає прощення власних помилок і помилок інших людей. Співчуття визначається як активна турбота про інших. Остання, будучи емпатійно спрямованою на потреби, почуття і переживання інших людей, забезпечує психологічні потреби особистості у належності, безпеці та самоактуалізації [46].

Духовний інтелект, стосуючись сенсу, мотивації, цінностей та бачення перспектив і можливостей [32; 58] передбачає «застосування духовних здібностей і ресурсів у практичних

контекстах життя» [48, с. 4]. Духовний інтелект є центральним і найбільш фундаментальним з усіх типів інтелекту [58]. Цей тип інтелекту, слугуючи джерелом і путівником для інших типів інтелекту, визначається 12-ми основними характеристиками, з-поміж яких [58]:

1. Самосвідомість: знання того, у що людина вірить, що вона цінує і що її глибоко мотивує.

2. Спонтанність: жити в моменті і реагувати на нього, здатність до саморуку, до активних дій.

3. Керуватися баченням і цінностями: діяти на основі принципів і глибоких переконань і жити відповідно до них.

4. Холізм (цілісність): бачення ширших моделей, відносин і зв'язків; почуття причетності.

5. Співчуття: здатність до емпатії та глибокого співпереживання (співпереживання собі в тому числі).

6. Визнання різноманітності (культурної, соціальної, вікової тощо) з-поміж людей.

7. Незалежність у різних ситуаціях життя: протистояти натовпу та мати власні переконання, сміливість пристосуватися до життєвих ситуацій та самостійність у прийнятті рішень і діях.

8. Скромність: відчувати себе гравцем у великій драмі, своє справжнє місце у світі.

9. Схильність запитувати «Чому?» (потрібно зрозуміти речі та розібратися в них).

10. Здатність переформатувати контекст життя шляхом аналізу ситуації чи проблеми та через усвідомленні її ширшого контексту.

11. Позитивне використання труднощів: наприклад, навчання та зростання на помилках.

12. Розуміння свого покликання.

Слід наголосити, що позитивна психологія вказує на духовність як на одну з ключових чеснот людини разом з мудрістю, знаннями, мужністю, людяністю, справедливістю, поміркованістю і трансцендентністю [54]. Вказані чесноти, а також позитивні емоції, залученість (методи, якими людина втілює на практиці те, чому навчилася та що зрозуміла завдяки усвідомленості, а також процес набуття навичок управління

власною поведінкою), міжособистісні стосунки, сенс життя як прагнення до мети і її досягнення в комплексі забезпечують справжнє щастя в житті та процвітання [55]. Духовність також розглядають як корелят різних типів інтелекту. Щодо розуміння сенсу життя як прагнення до мети, то власне саме мета життя спонукає людину до самозміня, до самотворення і інтеріоризації смисложиттєвих цінностей. Здатність ставити перед собою цілі перетворює людину на творця свого життя, здатного утверджувати власну програму життя, спрямовану на самовдосконалення і самоздійснення [22, с. 171].

Психолог *М. Чиксентміхаї* стверджує, що «духовність прояснює складники людського досвіду – добро і зло, любов і ненависть, задоволення і біль, та прагне висловити їх у загальнодоступних межах, інтегруючи їх і пов'язуючи із зовнішнім світом» [29, с. 239]. Духовність охоплює внутрішній процес самопізнання, самоцінності та цілісності, забезпечуючи глибокий зв'язок зі своїм внутрішнім Я, іншими людьми через різні види діяльності, а також сприяючи узгодженню цілей власного життя з добробутом інших [22, с. 64].

Д. Зогар та І. Маршалл визначають духовний інтелект «як набір розумових здібностей, які сприяють усвідомленню, інтеграції та адаптивному використанню нематеріальних та трансцендентних ресурсів свого існування, що веде до таких результатів, як глибока екзистенціальна рефлексія, посилення сенсу, визнання трансцендентного «Я» та опанування духовних станів» [58, с. 69]. До низки цих розумових здібностей ці дослідники відносять: самосвідомість, керованість баченням і цінностями, холізм, співчуття, уславлення різноманітності, незалежність від думки інших, смирення, здатність аналізувати та переосмислювати щоденний досвід, позитивне використання негараздів, а також доброчесну поведінку [58]. У такий спосіб духовний інтелект виступає морально-етичним регулятором усіх сфер життєдіяльності людини.

Загалом усі зазначені вище типи інтелекту можуть посилити та збільшити потенціал, яким володіє особистість. Протягом життя люди створюють себе і здебільшого прагнуть досягти свого максимуму та реалізувати свій потенціал.

Враховуючи домінування того чи іншого типу або типів інтелекту, науковці виокремлюють такі основні види особистісного потенціалу в контексті діяльності людини, з-поміж яких:

- Гносеологічний потенціал або інтелектуальний потенціал (пізнавальні здібності, знання, навички, вміння, переконання, інтереси) [7].

- Аксиологічний потенціал (система цілей, духовних цінностей та ідеалів, орієнтацій, соціально-психологічних установок) [15].

- Потенціал індивідуального буття (здатність людини актуалізувати протягом життя свої інтенції та потенції, вибудовуючи своє індивідуально неповторне буття [10].

- Адаптаційний потенціал особистості [6; 21].

- Соціальний або соціально-адаптивний потенціал (означає доступ індивіда до соціальних ресурсів, таких як соціальна підтримка, освіта й економічні ресурси, які можуть допомогти йому впоратися зі стресовими факторами та проблемами в житті) [8; Shabshai, 2019].

- Інноваційний потенціал (здатність особистості генерувати нові ідеї, адаптуватися до певних змін, відмовлятися від застарілих способів діяльності) [4].

- Комунікативний потенціал (здібності спілкування, розуміння і взаєморозуміння, вміння та навички ефективної комунікації) [11].

- Вчинковий потенціал (психологічні сили, що дозволяють особистості за допомогою своїх вчинків реалізовувати самостановлення) [1; 20].

- Культурний потенціал («можливості людини, які формуються протягом тривалого періоду у процесі соціалізації людини та визначають її здатність адаптуватися до соціального довкілля» [57, с. 953].

- Духовний потенціал (прагнення людини до самореалізації, потреба у самоствердженні) [16]. Сучасні теорії розвитку людських ресурсів, як правило, підкреслюють фізичні й матеріальні аспекти людської природи та нехтують духовними та трансцендентними складниками. Люди процвітають, коли їх

духовна природа впливає на те, як вони мислять, відчують та обирають [28].

– Творчий потенціал (міра можливостей особистості творчо й оригінально виконувати різні види діяльності) [13].

Вочевидь зазначена вище широка типологія особистісного потенціалу вказує на тісний взаємозв'язок між досліджуваним психолого-педагогічним феноменом і теорією множинного інтелекту.

Таким чином, шляхом аналізу науково-педагогічної літератури встановлено, що особистісний потенціал, будучи безпосередньо пов'язаним з такими категоріями, як психологічний капітал та множинний інтелект, є динамічною, інтегративною якістю особистості, що охоплює знання, вміння, переконання, які спрямовують діяльність та визначають її результати, а також ставлення людини до світу та себе в цьому світі, спонукаючи її до самовираження і визначаючи її можливості у самовдосконаленні та самореалізації. Це саме та характеристика, яка є затребуваною у сучасних реаліях, оскільки сьогодні людині доводиться постійно розширювати свої знання, займати активну життєву позицію, приймати зміни і виклики та бути адаптивною до них. Разом з цим особистісний потенціал, вирізняючись своєю широкою типологією (гносеологічний потенціал, аксіологічний потенціал, потенціал індивідуального буття, адаптаційний потенціал, соціальний потенціал, інноваційний потенціал, комунікативний потенціал, вчинковий потенціал, комунікативний потенціал, культурний потенціал, творчий потенціал), існує як внутрішні ресурси та можливості людини, які вимагають реалізації. Нагромаджуючись, вони мають, повністю або частково, втілюватися в дійсності, що можливе лише у різних видах діяльності.

Джерела

1. Байко О. Вчинковий потенціал особистості: теоретичні аспекти. *Студентський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. 2016. № 40. С. 98–101.

2. Бех І. Д. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2002. № 3. С. 143–156
3. Бондаренко О. Особистісний потенціал як психолого-педагогічна проблема. *Advanced Linguistics*. 2023. № 11. С. 123–128.
4. Василенко П. М. Словник-довідник соціального працівника: навчальний посібник. К.: ІПКДСЗУ, 2007. 322 с.
5. Коленда Н. В. Соціальний потенціал: рівні, типи, складові. *Глобальні та національні проблеми економіки*. 2014. № 2. С. 952–958.
6. Коробка Л. М. Адаптаційний потенціал як чинник успішної адаптації особи до кризових умов. *Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства: Мат-ли III Всеукр. науково-практ. круглого столу (м. Ірпінь, 6 березня 2018 р.)*. 2018. С. 36–40.
7. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Рад. школа, 1989. 608 с.
8. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
9. Максименко С. Д., Зливков В. Л., Кузікова С. Б. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 430 с.
10. Маноха І. П. Психологія потенціалу індивідуального буття людини: онтологічно орієнтований підхід: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. психол. наук. Київ, 2003. 42 с.
11. Мартиненко І. В. Комунікативний потенціал особистості як об'єкт психокорекційного впливу у системі формування комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2017. № 27. С. 71–76.
12. Міляєва В. Р., Лебідь Н. К., Бреус Ю. В. Теоретичний аналіз поняття «потенціал особистості». *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2013. № 20. С. 405–415.
13. Моляко В. О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Обдарована дитина*. 2005. № 6. С. 2–9.
14. Мурашко І. В. Розкриття поняття «особистісний потенціал» та його психологічної структури. *Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання*. 2010. № 7 (8). С. 196–205.

15. Отич О. М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва: монографія. Чернівці: Зелена Буковина, 2011. 246 с.

16. Помиткін Е. О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості: посібник. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 258 с.

17. Садова М. А. Потенціал самореалізації особистості як предмет психологічного дослідження: методологічні аспекти. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. 2022. № 2 (18). С. 291–294.

18. Становлення базових парадигм української психології: колективна монографія / В. В. Турбан, І. В. Білоконь, Н. М. Бугайова, К. В. Гаврилкова, В. М. Летцев, А. М. Маслюк, В. Ф. Маценко, Ж. М. Маценко, О. А. Мельник, І. М. Поклад, М. І. Савіна, Л. З. Сердюк, Л. О. Скальська, А. А. Терещук, Г. В. Чайка; за ред. В. В. Турбан. К.: Видавничий Дім «Слово», 2017. 257 с.

19. Сухенко Я. В. Особистісний потенціал як базовий вимір особистісного розвитку педагогічного працівника. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 5 (2). С. 145–151. DOI: <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-2.26>

20. Татенко В. О. До питання про соціально-психологічний потенціал суб'єктно-вчинкового підходу. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2013. № 4. С. 204–225.

21. Ткачишина О. Р. Особистісний потенціал як основа формування конструктивних копінг-стратегій. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. № 33 (72). С. 50–54. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.4/09>

22. Федоренко С. В. Теорія і методика формування гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США. Дисертація на здобуття ступеня док. пед. наук. Київ, 2017. 551с.

23. Allport Q. W. Personality. A psychological interpretation. N. Y.: Holt, 1938. 588 p.

24. Bourdieu P. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderheft 2 / R. Kreckel (Ed.). Göttingen: Otto Schwartz & Co, 1983. P. 183–198.*

25. Buhler C. Human life goals in the humanistic perspective. *Journal of Humanistic Psychology*. 1967. Vol. 7, № 1. P. 36–52. DOI: <https://doi.org/10.1177/002216786700700105>

26. Buhler C., Melanie A. Introduction to humanistic psychology. Monterey: Books/Cole Publication Company, 1972. 120 p.

27. Chen J. Theory of Multiple Intelligences: Is It a Scientific Theory? *Teachers College Record*. 2004. Vol. 106, № 1. P. 17–23.
28. Clarken R. Developing Human Resources through Actualizing Human Potential. Paper presented at and published in the proceedings of the *10th Annual Hawaii International Conference on Education, Honolulu*. 2012. Vol. 5, №8. P., 2–13.
29. Csikszentmihalyi M. The domain of creativity. *Changing the world: A framework of the study of creativity* / D. Feldman, M. Csikszentmihalyi, H. Gardner (Eds.). Westport, CT: Praeger, 1994. P. 135–158.
30. Csikszentmihalyi M. Good Business: Leadership, Flow, and the Making of Meaning. N.Y.: Penguin, 2003. 256 p.
31. Csikszentmihalyi M. Materialism and the evolution of consciousness. *Psychology and Consumer Culture: The Struggle for a Good Life in a Materialistic World* / Kasser T., Kanner A. D. (Eds.). Washington (DC): American Psychological Association, 2004. P. 91–106.
32. Emmons R. A. Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *International Journal for the Psychology of Religion*. 2000. Vol. 10, № 1. P. 3–26. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327582IJPR1001_2
33. Friedman H. Humanistic and positive psychology: The methodological and epistemological divide. *The Humanistic Psychologist*. 2008. Vol. 36, № 2. P. 113–126.
34. Fromm E. The Art of Being. London: Constable & Robinson Ltd, 1993. 128 p.
35. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. N. Y.: Basic Books, 1983. 529 p.
36. Goldstein K. Human Nature in the Light of Psychopathology. Cambridge: Harvard University Press, 1940. 258 p.
37. Goleman D. Emotional Intelligence. Bantnam, New York, 1995. 352 p.
38. Heckhausen H., Kuhl J. From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. *ED Goal directed behavior: The concept of action in psychology* / M. Frese, J. Sabini (Eds.). Hillsdale: Erlbaum, 1985. P. 134–159.
39. Hobfoll S. Conservation of resources theory: its implication for stress, health, and resilience. *The Oxford handbook of stress, health, and coping* / S. Folkman (Ed.). Oxford University Press, 2011. P. 127–147.
40. Jaarsveld S., Lachmann T. Intelligence and creativity in problem solving: The importance of test features in cognition research. *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. Article 134. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00134>

41. Larivée S. Las Inteligencias Múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del Siglo o Simple Rectitud Política? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*. 2020. Vol. 2, № 2. P. 115–126.
42. Lennick D., Kiel F. Moral intelligence: Enhancing business performance & leadership success. New Jersey: Wharton School Publishing, 2005. 304 p.
43. Luthans F., Youssef C. M., Avolio B. J. Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge. N.Y.: Oxford University Press, 2007. 256 p.
44. MacRae I., Furnham A. A Psychometric Analysis of the High Potential Trait Inventory (HPTI). *Psychology*. 2020. Vol. 11. P. 1125–1140. <https://doi.org/10.4236/psych.2020.118074>
45. Maddi S. Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*. 2004. Vol. 44, № 3. P. 279–298.
46. Maslow A. H. A theory of human motivation. *Psychological Review*. 1943. Vol. 50, № 4. P. 370–396. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0054346>
47. Mayer J., Roberts R., Barsade S. G. Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*. 2008. Vol. 59. P. 507–536.
48. Nasel D. D. Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A new consideration of traditional Christianity and New Age/individualistic spirituality. Doctoral Dissertation. University of South Australia: Australia, 2004. 360 p.
49. Rogers C. Client-centered. *Therapy*. 1951. P. 515–520.
50. Rogers C. On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. London: Constable, 1961. 434 p.
51. Ryff C. D. Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*. 1995. Vol. 4, № 4. P. 99–104. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395>
52. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. Vol. 9, № 3. P. 185–211. DOI: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
53. Seligman L., Reichenberg L. W. Theories of counseling and psychotherapy: Systems, strategies, and skills. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Ltd, 2006. 570 p.
54. Seligman M. E. P. Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment. Free Press, 2002. 336 p.
55. Seligman M. E. P. Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. Free Press, 2011. 368 p.

56. Seligman M. E. P., Rashid T., Parks A. C. Positive psychotherapy. *American Psychologist*. 2006. Vol. 61, № 8. P. 774–788. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774>

57. Shabshai E. Understanding the Social Potential of An Individual: The Influence of Social and Cultural Factors on Individual Behavior. *Actual problems of psychology: Collection of scientific works of H. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine*. 2019. № IX, 12. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4403849>

58. Zohar D., Marshall I. *Spiritual Intelligence: The Ultimate Intelligence*. London: Bloomsbury, 2000. 336 p.

Принципи художньої організації та семантичні типи сценічної ремарки

У понятійному спектрі сценічної ремарки, яка виконує функцію більш або менш деталізованого авторського пояснення обставин сценічно відтворюваної сюжетної дії, необхідно брати до уваги і виокремлювати, з одного боку, особливості її структурної позиції – композиційного розташування в тексті п'єси, а з іншого – семантичний тип та обсяг реалізованих нею авторських художніх стратегій. З погляду композиційного розташування в тексті драматургічного твору сценічні ремарки розподіляються на вступні (зазвичай, подані автором після афішного переліку дійових осіб і безпосередньо перед першим з означень, що стосуються декупажного поділу твору), внутрішньосценічні (співвіднесені з окремими частинами декупажу п'єси – діями, явами тощо), заключні (розміщені після фінальної сцени декупажу), а також міжреплікові (реалізовані в межах діалогічно-монологічної частини тексту драматургічного твору). Головна функція вступної ремарки – це авторська вказівка на часові й просторові обставини відтворюваної сюжетної дії, які відрізняються ступенем деталізації та конкретизації означуваних сценічних реалій.

Мінімалізована (у словесному обсязі) вступна ремарка вказує або на більш-менш чітко локалізований історичний час, географічний простір, або, найчастіше – одночасно на час і простір відтворюваної сюжетної дії.

1. Локалізація історичного часу, зазначеного у вступній ремарці, у драматургічних творах різних авторів коливається в доволі значних хронологічних межах і з різним ступенем часової деталізації – від принципово неконкретизованої й до окресленої у хронологічних відрізках:

- загальної, чітко не визначеної вказівки на час дії;
- конкретного року або певної кількості років, упродовж яких триває сценічна дія;
- року (років) і місяця (місяців) дії;
- точно визначених помісячних календарних дат дії;

– певних етапів часу впродовж однієї доби.

С. Мрожек у вступній ремарці до п'єси «Портрет» детально розподіляє перебіг її історичних подій у відповідності до усіх трьох актів і їхніх внутрішніх сцен, на які декупажно поділяється його твір, і чітко співвідносить його хронологію з порядком включення до сценічної дії персонажів. До того ж, драматург додає до вступної ремарки твору окремий підрозділ із заголовком «Про хронологію п'єси», у якому цікаво коментує прийоми наявного в його драмі співвіднесення реального – історичного та умовного – сценічного часу, а також можливості візуального відтворення під час театральної постановки: «Час, коли відбувається дія п'єси – як власне історичний час (відмінний од часу сценічної дії, тобто від часу театральної вистави), так і посилання на історичний час, що виходить за межі історичного часу п'єси – зазначені вище. Однак, перш ніж професіонали (актор, режисер) і просто зацікавлені особи (читачі) познайомляться з цими уточненнями, автор просить взяти до уваги, що, – хоча узгодженість часу та дії п'єси здатна витримати випробування на достовірність, – твір не претендує на віднесення до категорії історичних документів. Наприклад: авторові невідомий жоден випадок показової амністії у Польщі в 1964 році, що не виключає ймовірність такого випадку. Так само й образ Анатолія – плід авторської уяви, проте не виключає ймовірності, що окремі риси образу – реальні, а деякі – безсумнівно реальні. Історичний час найвиразніше окреслюється – візуально – в костюмах. Вибір міри історичної достовірності твору автор надає виконавцям: вона може бути абсолютно точною, більш або менш точною або взагалі неточною. Історія (в розумінні оповіді) в п'єсі достатньо синтетична, щоб зберегти актуальність, хоч би яким був вибір» [10].

2. Географічно вступні ремарки в драматургічних творах найчастіше локалізовані в просторі, окресленому масштабом:

- окремих фрагментів будинкових та прилеглих до нього приміщень і вулиць;
- міста або місцевості (країни) загалом;
- чітко не конкретизованого простору;

– узагальнену вказівку на часовий й просторовий континуум сюжетної дії;

– наголошення на умовності чіткої конкретизації часово-просторових обставин сюжетної дії.

Доволі поширеним як у сучасній, так і в театральній практиці попередніх епох (починаючи з XIX ст.) є тип більш або менш розгорнутої, свого роду декупажної вступної ремарки, у якій вказівку на часово-просторові обставини сценічної дії автором розподілено й деталізовано у відповідності до декупажної структури його твору. Розгорнута декупажна ремарка має три основні типи, внутрішньо диференційовані авторською вказівкою на характер локалізації обставин сюжетної дії у:

– просторовій перспективі: «Перша і друга дія відбувається поблизу Риму і в самому Римі, третя – в Етрурії» (Г. Ібсен «Катіліна»); «Перша дія відбувається у комерсанта Верле, чотири наступні у фотографа Екдала» (Г. Ібсен «Дика качка»); «Дія перша – квартира Алджерона Монкріфа на Хаф-Мунстріт, Вест-Енд. Дія друга – сад у маєтку м-ра Вордінга, Вултон. Дія третя – гостинна у маєтку м-ра Вордінга. Вултон» (О. Вайльд «Як важливо бути серйозним»); У надзвичайно деталізованій просторовій сценічній перспективі, яка відображає послідовні етапи сюжетного розвитку дії, оформлена вступна декупажна ремарка п'єси М. Метерлінка «Блакитний птах»:

КАРТИНИ

Дія перша

Картина перша *Хижка лісоруба.*

Дія друга

Картина друга *У Феї.*

Картина третя *Країна Спомину.*

Дія третя

Картина четверта *Палац ночі.*

Картина п'ята *Ліс*

Дія четверта

Картина шоста *Перед завісою.*

Картина сьома *Цвинтар.*

Картина восьма *Перед завісою з презгарними хмарками.*

Картина дев'ята *Сади Блаженств.*

Дія п'ята

Картина десята Царство Майбуття.

Дія шоста

Картина одинадцята Прощання.

Картина дванадцята Прокидання.

– часовій послідовності: «Дія відбувається у Лондоні 1990-х.

Сцена I: Січень

Сцена II: Червень (наступного року)

Сцена III: Січень (наступного року)

Сцена IV: Січень (наступний день)

Сцена V: Червень (через п'ять місяців)

Сцена VI: Червень (наступного року)

Сцена VII: Вересень (через три місяці)

Сцена VIII: Жовтень (через місяць)

Сцена IX: Листопад (через місяць)

Сцена X: Грудень (через місяць)

Сцена XI: Січень (через місяць)

Сцена XII: Липень (через шість місяців)» (П. Марбер «Близькість»);

– часово-просторовому континуумі: «Сцени 1-3: Будинок Едді і Сью у Шеффільді. Різдвяний вечір. Сцени 4-10: Рік потому. Плєж у Фуертевентурі на Канарських островах» (Л. Батлер «Собаچه щастя»).

У творах окремих європейських драматургів вступна декупажна ремарка набуває вигляду розгорнутого опису з максимально щільною календарною деталізацією обставин сценічної дії та сюжетної позиції персонажів, які беруть у ній участь. Цікавим прикладом подібної розлогої часово-просторової деталізації є вступна декупажна ремарка до вже згаданої п'єси С. Мрожека «Портрет»:

«Історичний час п'єси (її власний)

Дія I

а. БАРТОДІЙ (сцена 1) – весна 1964, пролог і цілковита відповідність із фіналом першої дії і водночас із початком другої дії.

б. БАРТОДІЙ, ОКТАВІЯ (сцена 2) – осінь 1962.

в. БАРТОДІЙ, АНАТОЛЬ, ПСИХІАТР (сцена 3) – зима 1964.

г. БАРТОДІЙ, АНАТОЛЬ, гра в шахи (сцена 4) – зима 1964, невдовзі після візиту до психіатра.

д. БАРТОДІЙ, АНАТОЛЬ, ОКТАВІЯ (сцени 5-12) – весна 1964.

Дія II

БАРТОДІЙ, АНАБЕЛЛА, АНАТОЛЬ (впродовж усієї дії) – ранок після останньої сцени першої дії, протягом одного дня й однієї ночі.

Дія III

а. ОКТАВІЯ, АНАБЕЛЛА (сцени 1-9) – осінь 1964.

б. ОКТАВІЯ, БАРТОДІЙ (сцена 10) – невдовзі після попередньої сцени.

в. ОКТАВІЯ, АНАБЕЛЛА (сцени 11-16) – весна 1965.

г. БАРТОДІЙ, АНАТОЛЬ, фінал (сцени 17-19) – літо 1965.

Отже, вся дія п'єси: від осені 1962 (дія перша, сцена 2) до літа 1965 (фінал).

Уточнення хронології деяких подій, що відбуваються поза часом п'єси і згадуються в ній

Варшавське повстання – 1944

Кінець війни – 1945

Арешт Анатолія – 1949

Одруження Бартодія – 1953

Амністія Анатолія (в межах часу п'єси) – 1964

Тривоги Бартодія, фаза 1 – 1955-1957

Тривоги Бартодія, фаза 2 – 1957-1962

Тривоги Бартодія, фаза 3 (в межах часу п'єси) – 1962-1964» [10].

У п'єсі англійського драматурга К. Черчіла «Top girls» після розгорнутої вступної декупажної ремарки: «ПЕРША ДІЯ Ресторан. Субота вечора. ДРУГА ДІЯ. Сцена перша Кадрова агенція «Top girls». Ранок понеділка. Сцена друга. Задній двір будинку Джойс. Ранок неділі. Сцена третя. Кадрова агенція. Ранок понеділка. ТРЕТЯ ДІЯ. Кухня у будинку Джойс. Неділя увечері роком раніше» автором вміщені також примітки для сценаристів, які додатково коментують часово-просторові обставини сюжетної дії: «Початково «Top girls» мали три акти, і ця структура й сьогодні видається мені більш чіткою: перша

дія – вечерея, друга дія – історія Енджі, третя дія – за рік до цього. Але два антракти дійсно сповільнюють спектакль, тому для першої вистави п'єси ми зробили дві дії з антрактом після другої сцени другої дії. Залишаю це на ваш вибір».

У п'єсі сучасного українського драматурга Т. Щастіної «Таємничий ключ» декупажна ремарка, що вказує на час і місце дії, поєднана з елементами афіши, тобто зазначенням дійових осіб, які беруть участь у відповідній сценічній дії:

«Час дії: Початок 21-го століття.

Місце дії: місто Київ

ДІЯ 1.

Сцена 1

Місце дії: квартира Віри.

Дійові особи: Віра, Лана

Сцена 2

Місце дії: побачення.

Дійові особи: Лана, Саша» [10].

В окремих випадках деталізація часово-просторових обставин доповнюється також номінативними означеннями, що вибирають до себе й вказівку на ті або ті сюжетні обставини сценічно відтворюваної дії: **«Місце дії:** Провулок у Сант-Луїсі. **Частина Перша:** В очікуванні візитера. **Частина Друга:** Візитер приходить». Час: Зараз і в минулому» (В. Теннессі «Скляний звіринець». У п'єсі французького драматурга Ж.-К. Байї «Пандора» декупажна ремарка, означена як «Порядок дії», розподіляє сюжетну послідовність дії, відображену в «історіях» двох головних героїв твору:

«Історія П'єро:

1. Пролог. 2. Небо, земля. 3. Рівновага. 4. Сидячи на промені.
5. Лімби.

ІНТЕРМЕДІЯ.

Історія Пандори:

1. Епіметей. 2. Вулиця (1). 3. Камера-обскура (1). 4. Світляки.
5. Пандора звертається до людей. 6. Вулиця (2). 7. Камера-обскура (2). 8.

Битва у долині. 9. Вулиця (3). 10. Музика! 11. Марія. 12. Fiori oscuri (Темна кімната 3). 13. Брати. 14. Гермес відкликає своїх псів»[5, с.137].

Вказівкою на часові й просторові обставини сюжетної дії функції вступної ремарки не обмежуються. В окремих випадках вступна ремарка може стосуватися обставин відтворюваної в п'єсі сюжетної дії або характеристики персонажів, які беруть у ній участь. Сюжетна вступна ремарка виконує функції поінформування глядачів / читачів про: – фабульно-конфліктний ракурс, у якому висвітлюватимуться події п'єси: «Перед грубою полотняною завісою з'являється Оповідник. На завісі великі написи: НОВЕ ПРО СКАНДАЛ З ПОЗИКОЮ НА ПРИЧАЛИ. БОРОТЬБА ЧЕРЕЗ ЗАПОВІТ І ЗІЗНАННЯ ДОГСБОРО. СЕНСАЦІЙНИЙ ПРОЦЕС У СПРАВІ ПІДПАЛУ СКЛАДІВ. УБИВСТВО ГАНГСТЕРА ЕРНЕСТО РОМИ ЙОГО СПІЛЬНИКАМИ. ШАНТАЖ І ВБИВСТВО ІГНАЦІЯ ДАЛФІТА. МІСТО СІСЕРО В РУКАХ ГАНГСЕТРІВ» (Б. Брехт Кар'єра Уї, яку можна було спинити» [3, с. 9]);

– міру реальності або умовності її фактологічної основи: «Дія відбувається у Парижі і його околицях у 1859-61 рр. Хоч у фабулі п'єси і використані деякі документальні факти та матеріали, автор не претендує на історичну достовірність. Будь-який художній твір, якщо він – художній, є умовним, а умовність – антитеза реальності» (О. Денисенко «Оксана»; «цей твір є абсолютною вигадкою автора. Прохання до панів з університетськими знаннями не шукати у ньому будь-яких історичних збігів» (В. Понизов «Пес Господень»);

– у випадку інтертекстуального співвіднесення тексту п'єси з сюжетом твору, написаного іншим драматургом – на деталі та обставини, що вказують на подібне співвіднесення: «Королівський замок в Ельсинорі. Фінальна картина трагедії «Гамлет». Поєдинок Лаерта і Гамлета у розпалі» (В. Понизов «Тікати з Ельсинору».

Відтворювана у вступній ремарці характеристика персонажів п'єси є продовженням афішної ремарки й переважно має на меті функцію додаткової деталізації відомостей щодо уточнення

біографічного, соціального й морально-етичного їхнього статусу: «Населення міста Лума, в якому відбувається дія п'єси, складається з двох рас – чухів і чихів; у перших голови округлі, у других – гострі. Ці гострі голови повинні бути принаймні на п'ятнадцять сантиметрів вищі від округлих. Втім, округлі голови повинні бути такими ж неприродними, як і гострі» (Б. Брехт «Круглоголові та гостроголові, або Багатий багатого бачить здалеку») [3, с.29].

В окремих випадках уточнювана у вступній ремарці інформація стосується зауважень щодо фактологічної достовірності відтворюваних у п'єсі історичних персоналій.

В інших випадках у вступній ремарці автор деталізує портретні характеристики введених до сюжетної дії персонажів: «Слід віддати перевагу одягові того часу, коли трагедію ставлять. Орфей і Еврідіка – у сільському бранні, найпростішому, найневибагливішому. Ертбіз – у робітничій блідо-голубій блузі, з темною хустиною навколо ший, взутий у білі полотняні черевики на мотузяній підшві. Засмаглий, простоволосий. Ніколи не розлучається зі своїм інструментом скляра, який носить на спині. Комісар поліції і секретар суду – обидва з борідками, у чорних рединготах, капелюхах, черевиках на кнопках. Смерть – молода дуже вродлива жінка у бальній яскраво-рожевій сукні і хутряному манто. Волосся, сукня, манто, черевички, жести, хода – за останньою модою. У неї великі голубі очі, обведені чорною напівмаскою. Вона говорить швидко, сухим і побіжним тоном. Її блуза медсестри також має бути вишукано елегантною. Помічники у білих халатах, білих масках і хірургічних рукавичках» (Ж. Кокто «Орфей» [14, с. 115]).

Специфічним різновидом вступної ремарки є авторські зауваження щодо розміщення тексту в сценічній композиції драматургічного твору, які, наприклад, використовує К. Черчіл у п'єсі «Top girls»: «Як правило, персонаж починає говорити відразу після того, як попередній закінчує, АЛЕ: 1. Якщо персонаж починає говорити до того, як попередній закінчив, місце, в якому він вступає у розмову позначено значком /.

/.../ 2. Інколи персонаж продовжує говорити одночасно з іншим персонажем:

Наприклад.

ІЗАБЕЛЛА. В сорок років я вважала, що життя скінчено.

/ Це ж як

/.../ 3. Інколи один з персонажів починає говорити свій текст не після того, хто говорив безпосередньо перед ним, а раніше, і тоді місце, де він починає, відмічено значком» .*

Одним із найбільш часто використовуваних типів вступної ремарки слід вважати й ремарку, яку можна означити як декораційну, що містить авторські вказівки щодо предметного оформлення сценічної дії драматургічного твору. У багатьох випадках автори п'єс спеціально підкреслюють наявність і специфічну адресованість декораційної вступної ремарки, означаючи її як «Пролог» (Мольєр «Вишукані коханці»), «Декорації» (Ж. Жене «Високий нагляд»), «Зауваження щодо художнього оформлення» (А. Соколова «Раніше»), «Зауваження щодо сценічної постановки» (Т. Вільямс «Скляний звіринець»), «Оформлення» (Т. Вільямс «Солодкоголосий птах юності») та ін. Класичним прикладом декораційної ремарки може слугувати вступна авторська вказівка щодо предметного оформлення сценічної дії у п'єсі Ж. Кокто «Людський голос»: «Сценічний простір, обмежений декоративним червоним драпуванням, зображує невеликий зріз жіночої спальні: темне, в синюватих тонах приміщення, де ліворуч видно розстелене ліжко, а праворуч – напіввідхилені двері до білої, яскраво освітленої ванної. В центрі, на задньому плані – збільшена перекошена фотографія з якогось шедевра чи сімейний портрет, одне слово – щось лиховісне. Біля суфлерської ями – маленький столик з низьким стільцем. На ньому – телефон, книги, лампа, що відкидає різке, сліпуче світло. В цій кімнаті має статися вбивство. На підлозі перед ліжком лежить жінка у довгій нічній сорочці /.../ Стиль дії несумісний з «брію»: автор радить акторці, яка гратиме в п'єсі, не додавати несамохиті анікраплі іронії чи сарказму, властивих ображеним жінці. Героїня – звичайна жертва, жінка, закохана до безтями: вона вдається лише до однієї-єдиної хитрості: надає можливість чоловікові зізнатися в

обмані, аби не залишити їй жалюгідний спогад. Бажано, щоб акторка справляла враження людини, яка спливає кров'ю, наче поранена тварина, і в кінці акту здавалося, ніби вся кімната залита кров'ю. Автор просить дотримуватися тексту монологу, в якому всі помилки, повтори, літературні звороти й банальності ретельно виважені» (Ж. Кокто «Людський голос» [14, с. 143]). У значній частині п'єс автори певним чином диференціюють складові елементи декораційної ремарки, розподіляючи її на окремі тематичні рубрики з наголошенням на: – спеціальних технічних ефектах: «Оформлення і спеціальні ефекти: сцена, оточена циклорамою, її призначення – сформуванати поетичну єдність сприйняття. На циклорами – умовні проекції, які створюють ліс незвично величких королівських пальм. У пальмовому гаю майже завжди віє вітер, інколи неголосно, інколи ледь відчутно, зливаючись із музикою, схожою на сумну пісню. В ранкових сценах циклорама створює проекції поетичні – субтропічне море і прозоре весняне небо. Вночі крізь пальмове гілля видно зірки. Інтер'єр залежить від смаків вибору митця» (Т. Вільямс «Солодкоголосий птах юності»). – вбранні персонажів, сценічно-візуальній декорації, деталей, з яких розпочинається дія п'єси: «Костюми: Вона і Він прибули на місце дії довгим шляхом на автомобілі, у спеку, відповідно до цього й одягнуті. Вона – у брюках і хлопковій сорочці. Він – приблизно у такому ж вигляді. Сцена: Кімната, яка колись була одним із приміщень монастиря, тепер – номер у готелі. В глибині – велика подружня спальня під балдахіном, з порт'єрами... Уявна ванна кімната розміщена за другою лівою кулісою, уявний вхід – за другою правою. Усі визначення «лівий бік», «правий бік» – з погляду глядача. /.../ На балконі стоять низький округлий стіл і два плетених стільці, які повернуті передньою частиною до глядачів. Час дії – пізня весна. Погода сонячна і спекотна. Час – початок вечору. Дія: На балконі, з лівого боку, тобто на максимальній відстані (за діагоналлю кімнати) від уявного входу непорушна жінка вглядається у ландшафт, тобто у глядацький зал. Вона стоїть так довго, що це починає викликати тривогу. І лише за правою кулісою чути шум і короткий болісний крик. Жінка біжить туди. Майже

зіштовхується з чоловіком в дуже темних окулярах. Він тримає, з помітними зусиллями, дві валізи» (С. Мрожек «Портрет»); – сценічних прийомах та технічних умовах: «Як п'єса-спогад», «Скляний звіринець» має широкий спектр сценічних інтерпретацій. Ситуаційні напрями і деталі відіграють особливо важливу роль, зважаючи на делікатність та неокресленість оповідного змісту. /.../ Використання нетрадиційних прийомів у п'єсі не означає ще, або, принаймні, не повинно означати, спробу звільнитися від зобов'язань взаємодії з реальністю або тлумачення досвіду, швидше це є, мабуть, намагання виявити оптимальний підхід, більш проникливе і жваве вираження самих речей. П'єса цілком реалістична, із справжнім Фрігідейром і справжнім льодом, персонажами, які розмовляють так, як розмовляє публіка, відповідає академічному пейзажу і має таку ж достовірність, як і фотографія. /.../ Пристрій Екрану. Є тільки одна суттєва різниця між оригінальною і сценічною версіями п'єси. Це відсутність в останній пристрою, який я додав як експеримент в початковий текст. Пристрій складався з екрану на який проектувалися слайди із зображеннями або заголовками. /.../ Їхнє призначення цілком очевидне – наголошувати певні цінності у кожній сцені. /.../ Продюсер або постановник з уявою завжди зможе знайти й інше застосування цьому пристрою, крім тих, що були згадані в цій статті. Насправді, можливості самого пристрою набагато потужніші, ніж можливості його застосування в цій конкретній п'єсі...» (Т. Вільямс «Скляний звіринець») – символічності та умовності сценічної декорації п'єси: «Місця дії у п'єсі досить різноманітні. Тому декорації повинні бути символічними, навіть, знаковими. Автор пропонує зробити декорації, використовуючи, як основний елемент – великі полотна картин, що водночас могли б слугувати і як стіни помешкань, майстерень, лікарень, трактирів і т.п. Від самого початку такими полотнами картин ніби запнута уся світлиця-майстерня Т.ШЕВЧЕНКА. Далі ці картини, перевертаючись чи замінюючись від сцени до сцени, трансформуватимуть простір і можуть нести додаткову інформацію про нове місце дії. У випадку, якщо механіка сцени не дозволяє зробити таких швидких перетворень, декоративне оформлення сцени може

бути зовсім умовним і вкрай простим, без будь-яких конкретних декорацій. А зміна місць подій може відбуватись через гру акторів, де б сценографічно важливим було тільки помешкання ШЕВЧЕНКА, і, відповідно, місця усіх інших подій були б оформлені довільно» (О. Денисенко «Оксана»); «Декорацій немає або ж вони – цілком умовні» (О. Зубко «Полуничка в країні Кисельних вулканів»). Доволі часто, особливо в театральній практиці XX – XXI ст. автори драматургічного твору принципово відсторонюються від конкретних вказівок щодо декораційного оформлення сцени, тим самим переадресовуючи цю функцію режисеру театральної постановки: «Декорація, костюми – відповідно режисерському баченню» (О. Драч «Я прийшов...»). У частині п'єс, написаних, передусім, сучасними драматургами, вступна ремарка може вбирати до себе вказівки не на часово-просторові обставини дії чи її декораційно-предметне оформлення, а на певні, наголошувані автором, змістові аспекти твору на кшталт: «Моноп'єса на три складові людини, призначається для втілення не на сцені, а в житті» (Ю. Паскар «Людина»); «У тексті є ненормативна лексика, але кого це сьогодні здивує» (О. Драч «Я прийшов...»). Непоодинокими в театральній практиці є й драматургічні твори, у яких вступні ремарки повністю відсутні: П. Демирський «Не дивуйся, коли прийдуть підпалювати двій дим»). Внутрішньосценічна мізансцена поінформовує режисера-сценариста або читача про місце, а інколи місце й час, у межах яких локалізовано сюжетний відрізок відповідної дії або яви твору, кількість уведених до сцени персонажів, їхнє просторове розміщення стосовно одне одного, рух сценою, фізичний або психологічний стан, особливості зовнішнього вигляду (деталі вбрання й портретної характеристики) тощо: «Корчма Насті Горової Війтенко Ніжинський сидить за столом, весело співає, приграє на бандурі. Золотаренко Чернігівський здвигує плечима, мов танцює, на лаві сидячи. Гаврило Довгополенко дивиться на Настю і тільки жде, коли вона зійде з місця. І Настя пішла назустріч Довгополенкові, спочатку несміливо, мов вагаючись, а далі все дужче і дужче захоплюючись танцем. Забувся і Довгополенко. Нічого для його не існує, крім Насті та веселого

вихору звуків, що підхопив його і поніс, і закрутив на крилах Довгополенко стомлюється раніше і, хитаючись, іде до стола» (О. Олесь «Хвесько Андибер»). За спостереженнями Ю. Кабікіної, «зазвичай, авторська мізансцена присутня в тексті п'єси, якщо дія вбирає до себе епізоди, у яких бере участь група персонажів, відтак важливою є їхня конфігурація». Якщо мізансцена акцентує увагу режисера-сценариста або читача на залучених до сюжетної дії персонажах, то декораційна ремарка має на меті опис інтер'єрних або пейзажних обставин з різним ступенем їх конкретизації – від мінімалізованої й предметно неокресленої: «Кімната» (О. Олесь «Морока»); «Весна Ніч. Сад. Дерева в цвіту» (О. Олесь «Трагедія серця»); «Округла галявина на узліссі, тобто на арені цирку» (С. Лелюх «Біла-біла-біла казка»); до більш або менш розгорнутої та деталізованої: «Сцена має три зони: вітальню (вхідні двері, диван, торшер, секретер з шухлядами), кухню (обідній стіл з лампою над ним посередині, робоча стінка з газовою плитою, радіо) та кладову з великою старою шафою для одягу. На протязі всієї п'єси присутнє синє світло» (М. Вакула «Труп на кухні, або Вагітна Лола»); або: «Простір дому – своєрідна система модулів: сходи, коридори, кімнати, що перетинаються, немов у різних вимірах. Такий собі кубик-рубик. У кожній кімнаті-клітині – свій ритм, своє життя, власний внутрішній сюжет. Десь нагорі – лабораторія Петра. Простір прагне трансформуватися, набути різних інтер'єрних конфігурацій» (О. Танюк «Авва і Смерть»). Нерідко в межах внутрішньосценічної ремарки драматурги поєднують мізансценічну й декораційну функції, як, наприклад, це робить М. Метерлінк у своїй відомій п'єсі «Блакитний птах»: «Хижка лісоруба На сцені відтворено інтер'єр простої сільської, але не вбогої хижки лісоруба. Коминок під дашком, у якому дотлівають дрова. Кухонне приладдя, шафа, діжа, дзигарі з вагадлом, веретено, вмивальник тощо. На столі світиться лампа. По обидва боки від шафи, згорнувшись клубочком, поснули Киця й Пес. Між ними – велика біло-блакитна цукрова голова. На стіні – кругла клітка з горлицею. У глибині сцени – двоє вікон із зачиненими зсередини віконницями. Під одним із вікон – лава. Ліворуч – вхідні двері з великою клямкою. Праворуч –

інші двері, драбина на горище, а також двоє дитячих ліжок, а в головах, на стільцях, – старанно згорнений одяг. Коли піднімають завісу, Тільтіль і Мітіль міцно сплять по своїх ліжечках. Мати Т і л ь наостанок поправляє ковдру, нахиляється до дітей, хвилюю дивиться, чи сплять вони, підкликає рукою Батька Тіль . Він визирає з-за дверей. Мати Тіль підносить до вуст пальця, щоб не порушував тишу, і, загасивши лампу, навшпиньках виходить у двері праворуч. Якусь мить на сцені темно, а тоді у шпаринки віконниць потроху просочується світло, й у кімнаті яснішає. Лампа на столі засвічується сама собою. Схоже, діти прокинулись і повсідалися на ліжках» (М. Метерлінк «Блакитний птах»). У творчій практиці окремих драматургів (Б. Шоу, О. Вайльда, Лесі Українки, В. Винниченка, Ф. Дюрренматта, Е. Йонеско та ін.) внутрішньосценічні ремарки набувають форми надзвичайно розлогого й деталізованого опису, який іноді перетворюється на своєрідні белетризовані вкраплення в драматургічний твір елементів епічної розповіді. Характерним прикладом є внутрішньосценічні ремарки в п'єсі С. Мрожека «Любов у Криму». П'єса велика за обсягом. Декупажно вона поділена на три акти, кожен з яких, крім традиційних мізансценічних ремарок, вміщує до себе й надзвичайно розлогі декораційні коментарі, названі автором «Архітектура і спорядження сцени». Коментуючи «архітектуру й спорядження сцени», С. Мрожек не лише окреслює часові й просторові межі сюжетної дії, але й надзвичайно детально, з геометричною точністю деталізує її просторову перспективу як стосовно деталей предметного заповнення сцени, характеристики внутрішніх пропорцій між елементами її інтер'єру, технічних можливостей сценічного спорудження, так і стосовно умов візуального сприйняття п'єси глядачами, які перебувають у театральному залі: «Крим, 1910 рік. Маєток, в минулому спадковий, став пансіонатом. Декорацію утворюють п'ять стін. Це означає, що стосовно плану декорація є половиною восьмикутника, розрізаного посередині паралельно сторонам 1 і 5 і перпендикулярно сторонам 7 і 3. Усі визначення «справа», «зліва» – з боку глядацького залу. Дві бокові стіни, перпендикулярні авансцені, означатимуться як стіна 1-а (з

лівого боку) і стіна 5-а (з правого боку). Стіна, протилежна глядацькому залу, тобто центральна, – як стіна 3-тя. /.../ Між лівою стіною, перпендикулярною глядацькому залу (стіна 1-а), і авансеною розміщений прохід за ліву кулісу. Цей прохід – початок коридору, який веде у кімнати для гостей, на кухню, у господарські приміщення... /.../ Отже, запропонована п'єса вимагає значного фізичного простору. Як, наприклад, поставити стіл «посередині», одночасно не блокуючи – візуально для глядачів і просторово для акторів – вихід на терасу? Зробити це нелегко навіть на великій сцені, а на малій цю проблему просто неможливо вирішити. Інший приклад: через те, що стіни мають багато кутків, втрачається значна частина візуальної поверхні сцени. Але вже у I акті на сцені мають бути присутніми вісім персонажів одночасно. /.../ Втім, п'єса вимагає не лише фізичного простору. В ній є і простір «внутрішній», іншими словами – простір уяви. Її значущість особливо важлива, оскільки дія кожного акту відбувається в іншу епоху, а уся п'єса охоплює майже сто років» [10]. Коментарі до II-го і III-го актів п'єси додатково конкретизують (з такою ж геометрично точною просторовою локалізацією) зміни, що відбуваються в декораційному оформленні сцени, доповнювані різноманітними інтер'єрними й пейзажними деталями, на кшталт: «Між церквою і лівою та правою кулісами, приблизно на половині відстані між закінченням набережної та рампою, паралельно лінії набережної, розміщені дві лавки без спинок, одна зліва, інша справа від церкви. Обидві лавки з чорного мармуру. Справа від лівої лавки, на половині відстані між лавкою і церквою, але ближче до авансцени, ніж обидві лавки, – класичний шезлонг, пофарбований у біле. /.../ На столику розміщені такі предмети: 1. Велика пластикова пляшка кока-коли, без ковпачка. 2. Відкрита коробка з сигарами. 3. Золота запальничка. 4. Велика біла попільничка (у вигляді великої фаянсової миски). 5. Військовий бінокль без футляра, з ремнем, який дозволяє повісити його на шию або плече» [10]. Заклучні або постпозитивні – це фінальні внутрішньосценічні ремарки, які сигналізують про завершення сюжетної дії драматургічного твору й, в окремих випадках, містять у собі авторські пояснення

та узагальнення, що стосуються особливостей її сприйняття та розуміння глядачами або читачами, зокрема: – традиційним означенням завершення сюжетної дії, як правило, служать означення: «завіса» або «кінець». В окремих текстах, особливо ХХ і ХХІ ст. автори використовують численні альтернативні означення фінальної сцени твору, як-то: «Ось і все» (Д.-Ж. Габілі «Ося. Варіації про Надію Мандельштам та Осипа Мандельштама»); «Кінець (безбарвний)» (А. Вишневський «Різниця»); «Темрява» (О. Клименко «Щодо можливості кінця світу в одній окремо взятій країні»); «Затемнення», супроводжуване авторським P.S. та P.P.S: «P.S. Невже посправжньому живе той, хто страждає? Кому нестерпно боляче? Той, кого мучать. Хто вмирає забутим, в самотності, на чужих просторах? Хто з нас людина у підвишеному стані? Хочеться вірити в те, що все це лише чиясь зла вигадка. P.P.S. Актори виходять на поклін, чистенькими і охайними» (П. Ар'є «Експеримент»); «фінальна пісня», супроводжувана авторським коментарем: «Під веселу музику учасники вистави роздають глядачам картки зі святковими привітаннями і – хвала справжнім спонсорам! – вищезгаданою груповою фотографією, де є вільні місця, куди люблячі батьки зможуть наклеїти янгольські личка своїх нащадків...» (Я. Верещак «Чудо святого Миколая»); «Глядачі встають і йдуть геть» (Ю. Паскар «Людина» [10]); «Глядачі, які досиділи до кінця, пожертвувавши баскетболом, встають і йдуть геть» із додатком трьох вирізок із газети «Наш день» (Ю. Паскар «Повернення, або Баскетбол на двох» [10]); – вказівкою на можливість альтернативного варіанту фінального розв'язання сюжетної дії: «Так закінчується п'єса, коли її ставлять у країнах капіталізму. Проте у країнах, що симпатизують комуністам, глядачі прагнуть, аби п'єса у фіналі мала іншу мораль. Тому після того, як лікар вимірює пульс Епіфанії, оголошуючи, що закохався у нього й вже не може від нього відмовитись, Блендерблен говорить...» (Б. Шоу «Мільйонерка»);

– означенням закінчення сюжетної дії за допомогою технічних засобів сцени: «Екран: ПРИВІТ РЕВОЛЮЦІЙНИМ РОБІТНИКАМ ТА СЕЛЯНАМ КИТАЮ!» (М. Куліш

«Колонії»); «Екран: ЛЕНІН ЖИВЕ В СЕРЦЯХ ПРИГНОБЛЕНИХ УСЬОГО СВІТУ!» (М. Куліш «Легенда про Леніна»); «ЕПІЛОГ (слова на екрані): Сьогодні оплесків не буде, бо ми разом з вами вшановуємо хвилиною мовчання всіх жертв невинуватої жорстокості. Хвилинне відео зі сценами забою тварин та війни, яке закінчується цитатою Леонардо да Вінчі: «Людина воістину є царем звірів, бо жоден із них не може зрівнятися з нею в жорстокості» (С. Брама «Свиняча печінка»); «Всі учасники вистави (і постановочна група разом із працівниками цехів!) вибудовують веселу мізансцену, в центрі якої Незнайомець у звичайному одязі. Спалах світла. Німа сцена. І відразу ж опускається інтермедійна завіса-фотографія: на ній та ж мізансцена, з тими ж учасниками... ТІЛЬКИ ЗАМІСТЬ НЕЗНАЙОМЦЯ – СВЯТИЙ МИКОЛАЙ У ТРАДИЦІЙНОМУ ІКОННОМУ ОБЛАДУНКУ, АЛЕ З ОБЛИЧЧЯМ НЕЗНАЙОМЦЯ І ЗАГАДКОВОЮ УСМІШКОЮ... А через якусь мить вибухнула музика і, співаючи, з'являються всі учасники вистави» (Я. Верещак «Чудо святого Миколая»). Композиційно заключна ремарка може бути локалізована не лише масштабом окремих словесних вказівок автора твору, але й розміщенням в межах окремої заключної декупажної частини тексту, як, наприклад, у драмі А. Багряної «Сум і пристрасть або Браво, пані Теліго!», де фінальний ремарковий текст охоплює частину 4-ї і повністю 5-ту сцену сюжетної дії: «Звучить «Вечірня пісня». ОЛЕНА і МИХАЙЛО пристрасно обіймаються, цілуються. Виходять СУМ і ПРИСТРАСТЬ, тримаючи в руках пістолети, наставлені на ОЛЕНУ й МИХАЙЛА. ОЛЕНА й МИХАЙЛО, намагаючись бути мужніми, беруться за руки, повертаються до глядачів спинами, ідуть до стіни, на якій висвітлюється намальований від руки тризуб. СУМ і ПРИСТРАСТЬ ідуть за ними, направляючи дула пістолетів їм у спину. Світло поволі тьмянішає. Дійшовши до стіни, ОЛЕНА і МИХАЙЛО повільно роз'єднують руки, дивлячись одне на одного. Нарешті ОЛЕНА рішучими кроками заходить за стіну. За нею зникає ПРИСТРАСТЬ. Чується постріл. З іншого боку за стіну заходить МИХАЙЛО – іде швидкими, впевненими кроками, за ним – СУМ. Чується другий

постріл. Стає зовсім темно. «Вечірня пісня» продовжує звучати. Сцена 5. Під «Вечірню пісню» з обох кінців сцени виходять СУМ і ПРИСТРАСТЬ. Після «Вечірньої пісні» звучить «Козачок». Виходять ОЛЕНА і МИХАЙЛО, танцюють свій танець. СУМ і ПРИСТРАСТЬ весело аплодують парі. Коли танок закінчується, ОЛЕНА і МИХАЙЛО беруться за руки. Всі разом вклоняються» [12]. Особливим типом сценічної ремарки є вказівка на оптичні й акустичні ефекти, що, за авторським задумом, супроводжують сюжетну дію вистави. Структурно оптичні та акустичні ремарки, які, наприклад Л. Борботько ще називає «ремарками неперсоніфікованої сценічної дії» у тексті драматургічного твору чітко не локалізовані й можуть бути розміщені у будь якій – вступній, внутрішньосценічній, заключній або й міжрепліковій його частині. Як зауважує А. Зорін, «на окрему згадку заслуговують ремарки, пов'язані з оптичними й акустичними ефектами (звук обірваної струни та звук пострілу, гроза, шум потягу й голоси за сценою). Вони створюють додаткове емоційне тло, підкреслюють репліку або монолог персонажа, посилюють відчуття трагедії й катастрофи, а інколи, навпаки, створюють комічний ефект» [5]. Оптичною можна назвати ремарку, що коментує обставини освітлення театральної сцени, які супроводжують розвиток сюжетної дії драматургічного твору. Використання оптичних ефектів на театральному майданчику обумовлене як технічними вимогами, що стосуються умов, які забезпечують належну глядацьку візуалізацію сценічної дії, так і особливостями авторського творчого задуму, безпосередньо відображеного в тих або тих проблемно-тематичних аспектах твору. Використання ефекту затемнення глядацького залу, за словами М. Ямпольського, з цілком практичних міркувань було запропоноване на початку ХІХ ст. англійським актором-трагіком Генрі Ірвінгом через те, що за умови одночасного збереження освітлення в залі, яскравого світла рамп і бокового освітлення із-за куліс «втрачався» передній сегмент театрального простору [12, с. 91]. Якщо початково глядацький зал і простір сцени були розділені рампою – низкою ламп, які освітлювали сцену, але були закриті для глядацького залу, то в сучасному театрі рампу замінила

низка прожекторів, закріплених на спеціальній конструкції під стелею між глядацьким залом та сценою. «Оптичні ефекти, – за словами А. Зоріна, – зазвичай, створюються мінімалізованими у часі специфічними формами освітлення сцени, зазначеними у ремарках. У таких випадках найчастіше використовується система ремарок, яка акцентує увагу на змінах у сценічному розвитку дії» [12, с. 81]. Серед традиційно використовуваних драматургами оптичних ремарок доцільно виокремлювати два її основні типи. Перший тип – це свого роду технічна оптична ремарка, яка містить прямі авторські вказівки на особливості використання освітлювальної техніки в тій або тій сцені його твору. Технічна ремарка найчастіше є побіжною і стосується підкреслення певних оптичних ефектів, найчастіше означених вступними мізансценами: «Прожектор, наче промінь сонця, перерізає авансцену і освітлює біля правої куліси яскраво-жовтого Сонячного Зайчика» (В. Нестайко «Таємниця країни сонячних зайчиків»); «Темрява. Музика. Вузький промінь шукає когось на сцені. Знайшов юнака, висвітлив, світлова пляма розширилась. / ... / Промінь звузився. Позаду, в правому кутку з'являється її тінь – ВОНА. / ... / Промінь на його обличчі знову звужується. ВОНА-ІДЕАЛ знову з'являється...» (І. Лісовська «Мара»); або й специфікою глядацького сприйняття сюжету усієї п'єси («На протязі всієї п'єси присутнє синє світло»). В окремих випадках автор додатково деталізує та обумовлює прийоми використання освітлювальної техніки у його п'єсі, як це, наприклад, робить Т. Вільямс у «Скляному звіринці»: «Освітлення в п'єсі не реалістичне. Підтримуючи атмосферу спогадів, сцена виглядає тьмяною. Світло прожекторів спрямоване на окремі ділянки сцени або на акторів, часто у невідповідності з тим, що, здавалося б, має бути центром уваги. Наприклад, під час сварки Тома з Амандою, де Лора не грає активної ролі, яскравий промінь світла, тим не менш, спрямований на її постать. Під час сцени за вечерею її мовчазна постать на дивані також повинна залишатися візуальним центром. Освітлення Лори відрізняється від освітлення інших героїв надзвичайною яскравістю і прозорістю, властивою портретам ранніх святих або мадон. Певне уподібнення

освітлення тому, що можна побачити на релігійних картинах, таких як картини Ель Греко, де постаті висвітлено у відносно тьмяній атмосфері, може бути ефективно використано в цій п'єсі. (Це дозволить, крім усього іншого, більш ефективно використовувати екран). Вільне творче застосування освітлення є особливо важливим для надання мобільності та пластичності подібним, загалом статичним п'єсам» [13]. У п'єсі Т. Стоппарда «Справжній інспектор Хаунд» використано цікаву технічну ремарку, що передбачає оптичну візуалізацію одночасно авансцени й глядацького залу: «Спочатку глядачі повинні побачити своє власне відображення у величезному дзеркалі. Неймовірно. Проте у темній глибині сцени, але не поблизу рампи, вони побачать низку театральних крісел та розпливчаті силуети людських осіб. Спочатку ця картина візуалізована доволі чітко, але згодом, у процесі розгортання дії, вона починає поступово тьмяніти. Залишається лише перший глядацький ряд і, зрештою, тільки два крісла – в одному з них зараз сидить Мун. Між Муном і глядацьким залом постає майданчик, який з максимальним ступенем достовірності зображає вітальню Малдунського маєтку» [15]. Інший тип оптичної ремарки, яку можна назвати пейзажноінтер'єрною, передбачає не обумовлені технічними засобами сцени авторські вказівки на візуалізовані ефекти, що імітують природні оптичні явища, або на умови освітлення, що характеризують певний сценічно відтворюваний інтер'єр. Як і технічна, пейзажно-інтер'єрна ремарка в більшості випадків мінімалізована вказівками на окремі деталі загальної мізансцени («В темному проваллі залу світловий промінь вихоплю «небо», мигтять яскраві блискавки» (С. Лелюх «Лебединий клич»); «Двір будинку Полярників. Біля нього розміщений пам'ятник Гоголю. Світло із вікон будинків падає на похмуро опущене обличчя пам'ятника» (Н. Садур «Пілот»). Водночас, у творах окремих драматургів оптично окреслена автором пейзажна картина чітко виокремлюється й водночас набуває доволі складних для сценічного відтворення форм оптичної візуалізації («Світанок. Сонце ще не зійшло, проте купки дрібних хмарок на сході вже палахкотять. На подвір'ї ще сутінки, але не похмурі, а трохи загадкові» (В. Лисюк «Давид»).

Акустична – це ремарка із вказівкою на звукові ефекти, які, за баченням автора, сценічно супроводжують розвиток сюжетної дії драматургічного твору. Цікаві прогностичні зауваження щодо можливості та доцільності театрального застосування акустичної ремарки висловив ще Б. Брехт у праці «Про шуми»: «У наш час виробництво грамплатівок надає театрам можливість використовувати оригінальні записи шумів. Це приводить до підсилення у глядача ілюзії, немов він знаходиться не в театрі. Вони застосовуються у театрах із задоволенням; отже, тепер у «Ромео та Джульєтті» Шекспіра можна почути справжній шум натовпу. Першим, якщо не помиляюсь, хто застосував грамофонну платівку, був Піскатор. Він застосовував новий засіб цілком правильно. Під час вистави «Распутін» була використана платівка із записом голосу Леніна. /.../ В іншій виставі було запроваджено нове досягнення техніки: безпроводникова передача шумів серця хворого. /.../ У п'єсі типу параболи шуми можуть бути застосовані лише тоді, коли вони відповідають функції параболи, а не для створення настрою чи атмосфери ілюзії. Тупотіння загонів Іберіна, що входять до міста, (у 12-й картині) може бути передано платівкою. А також переможний передзвін (у 7-й та 8-й картинах) і похоронне подзвіння (у 11-й картині). Не варто передавати грамзаписом, наприклад, скрипіння колодязя, біля якого працюють орендатори (у 3-й картині). Штучний шум натовпу може супроводжувати появу Іберіна (у 4-й картині); так само і реакція народних мас на рішення намісника щодо вимог орендаторів (у 4-й картині), і шум натовпу при звістці про перемогу (у 7-й картині) можуть бути штучними» [13, с. 254]. Акустичні ремарки, які застосовують драматурги, можуть бути розділені на три типи, внутрішньо диференційовані за ознакою вживаної у тексті драматургічного твору: природної акустики, що імітує звукову сферу природних явищ; технічної акустики, що відтворює звукове тло різноманітних технічних пристроїв та шумових ефектів, породжуваних діяльністю людини; а також музичного супроводу сценічної дії як специфічної форми вияву естетичних потреб людини. Головна функція природної та технічної акустичної ремарок полягає у тому, щоб відтворювати

натуральне звукове тло описуваних подій. Достатньо урізноманітненим у сучасній драматургії є звуковий діапазон природної акустичної ремарки. Це й атмосферні природні явища: «Гасне світло. Звучить журлива мелодія, в яку вриваються завивання вітру, звуки дощу» (Б. Мельничук «Актор і блазні»); «Чути шум вітру...» (А. Багряна «Сум і пристрасть...»). У п'єсі Ж. Жироду «Ундіна» подібна ремарка вплетена в діалог героїв: **«Рибальська хатина. За стінами буря. Старий Август. Стара Євгенія**

Голова наяди. Добрий вечір, мила Євгеніє! (Зникає.)

Євгенія. Ундіна, батько незадоволений! Иди до дому!

Август. Йдеш ти додому, Ундіно? Рахую до трьох. Якщо не послухаєш до третього рахунку, я закрию засув... Будеш ночувати на дворі.

Удар грому.

Євгенія. Ти жартуєш!

Август. Побачиш, жартую чи ні! Ундіно, раз ...

Удар грому.

Євгенія. Це нестерпно, після кожної твоєї фрази гримить!

Август. Ніби я винен?

Євгенія. Поспішай, бо знову вдарить. Усім відомо, що ти вмієш

рахувати до трьох!

Август. Ундіно, два!

Удар грому.

Євгенія. Ти просто нестерпний!

Август. Ундіно, три!

Грім не гримить.

Євгенія (в очікуванні удару грому). Досить, закінчуй вже, мій бідний

Августе!..

Це також звуки, що імітують голоси птахів або тварин: «За вікном чути нетерплячі крики птахів, шелестіння їхніх крил» (Т. Вільямс «Солодкоголосий птах юності»); «По черзі лунають крики вівці, корови, півня, співучих птахів й інші звуки, властиві сільській місцевості; звуки зливаються в єдиний гук й поступово затихають» (С. Беккет «Все, що падає». У п'єсі Л.

Волошин «Ще одна притча про любов...» природна акустика, відображена в ремарці, чітко не конкретизована й вказує на специфічне звукове тло вечірнього степу: «Вечір. Степ. Звуки різноманітні, світлі, якими вони бувають тільки наприкінці весни, коли все навколо перебуває в радості і блаженстві» (Л. Волошин «Ще одна притча про любов...» [5]). Розгорнута акустична ремарка в п'єсі-казці А. Вербеця «Шлях із чорного царства» відтворює фантастичне звукове тло, носіями якого виступають надприродні істоти, й водночас виконує функцію узагальненої змістовної характеристики кожної з них: «У царстві Кошія Безсмертного непроглядна ніч. Лише чаклунські вогники то тут, то там світяться у темряві. Тишу розривають то хлопотіння кроків Мари болотом, то знервований крик Сови, то хрюкання Вовкулаки. Зміїне шипіння Василиска час від часу перебиває Вепр скреготом зголоднілих зубів. Триває звичайна буденна ніч Чорного царства. Раптом через усе це вихором пронісся схлипуючий квакаючий клекіт. Вмить все завмерло, причаїлося» [5]. У технічній акустичній ремарці непоодинокими є випадки імітації звуків міського вуличного шуму («Дивна симфонія»; звуків квартирного приміщення («Під час затемнень, а іноді й по дії час від часу гримлять уривки хард-року, галасу, криків, музики») – О. Клименко «Двоє обабіч «Мерседесу»; «Порожня, з металевими стінами, підлогою і стелею кімната. Весь час присутні зовнішні звуки шурхотіння, удари, вібрації... іноді дуже сильні. SOUND: вдалині чуються спочатку слабкі, потім все сильніші звуки металічного ляскоту, щось наближується, гупає. Тиша. Звук шкряботіння нігтів по металу. Відлітає металева кришка» – П. Ар'є «Експеримент» [13], технічних пристроїв (наприклад, лейтмотивними для багатьох п'єс Лорки – «Дім Бернарди Альби», «Маріана Пінеда», «Чудова чоботарка» – є звуки церковного дзвону), транспортних засобів («На сцені темно. Чути стукіт коліс поїзда» – А. Багряна «Є в ангелів – від лукавого» [13]. П. Ар'є, автор п'єси «Кольори» навіть специфічно диференціює вступну акустичну ремарку на окремі складові – голоси й звуки:

«Жінка в чорному починає сповзати на підлогу, тягнучи за собою скатертину. Світло на сцені згасає, можна чути лише голоси та метушню, поступово чути звуки:

ГОЛОСИ:

– Тримай її! Що це з тобою?

– Я так і знала! Їй не можна нервуватися... Чуєш? Тобі не можна нервуватися...

– От, на тобі! Доскакалася. На кушетку її. Принеси ліки.

– Чого стала? Неси холодну воду і рушник./.../

ЗВУКИ:

море;робота швейної машини;потяги;класична музика;бій курантів;

голос жінки, що співає колискову;народження дитини.

Чується сильний стукіт (ніби з силою гримнули двері). ТИША.....» [5].

Музична ремарка драматургічного твору виступає як органічний елемент художньо-сценічного оформлення, асоціативно-символічного наголошення та емоційно підкреслюваного супроводу обставин сюжетної дії. Найчастіше до музичної ремарки драматурги вдаються з метою створення відповідної сценічно зображуваним подіям емоційної атмосфери: «Чути мелодію, яку награвуть на флейті. Вона мила, нехитра, співає про траву, про небесний простір, про листя. Завіса піднімається» (А. Міллер «Смерть комівожера»); «Поки глядачі займають місця у залі, звучить заключний хор Дев'ятої симфонії Бетховена» (Ф. Дюрренматт «Шлюб пана Міссісіпі»).

Т. Вільямс у вступній ремарці до п'єси «Скляний звіринець» окремо обумовлює й деталізує сценічну роль музичних краплень у тексті його твору: «Музика. Інший позалітературний акцентований прийом у п'єсі – це музика. Єдина і багато разів повторювана мелодія «Скляний звіринець» з'являється в певних моментах п'єси для емоційного посилення. Як музика вуличного цирку, вона з'являється здалеку, коли ви, перебуваючи на значній відстані від оркестру, швидше за все, думаєте про щось інше. За цих умов здається, що вона звучить безперервно, то з'являючись, то зникаючи із заклопотаної свідомості; це найлегша і найніжніша музика на світі і,

можливо, найсумніша. Вона відображає поверхневу яскравість життя, але з відтінком незмінного і невимовного смутку, що ліг у її основу. Коли ви дивитесь на витончений скляний виріб, дві речі спадають на гадку: яким він є прекрасним і як легко його можна розбити. Обидві ці ідеї повинні бути вплетені в повторювану мелодію, яка то з'являється, то зникає з п'єси, немов її приносить непостійним вітром. Це нитка і взаємозв'язок між оповідачем з його окремим місцем в часі і просторі та героями його розповіді. Вона з'являється між епізодами як повернення до душевних переживань і ностальгії, що визначають емоційну тональність п'єси. Головним чином, це музика Лори, і тому мелодія звучить найвиразніше, коли увага зосереджується на ній і на чудовій крихкості скла, її прообразу». Незвичайні зразки музичних ремарок використовує у своїх п'єсах Б. Шоу, який словесний коментар ремарки доповнює її нотним записом, як, наприклад, у «комедії з філософією» «Людина і надлюдина»: «Стрейкер хропе; перевертається на другий бік і знов засинає. Тиша огорнула Сьєрру. Темрява все густішає. Вогонь під білим попелом знов погас. Верховини гірські на тлі зоряного неба видаються незвичайно чорними; аж ось зорі гаснуть, щезають, і, здається, саме небо летить в якесь провалля за Всесвітом. І замість Сьєрри – ніщо, абсолютно ніщо. Ані неба, ані верховин гірських, ані звуку. Поза часом і простором: повна порожнеча. Потім десь далеко займається бліде світло і разом із ним якийсь тихий тремтливий звук, ніби без кінця бринить одна й та сама нота якоїсь примарної віолончелі [5].

У практиці мовознавчих і літературознавчих досліджень мали місце неодноразові спроби систематизації окремих різновидів міжреплікової внутрішньосценічної ремарки (А. Зорін, Ю. Кабікіна, К. Поліщук та ін.). Однак жодну з них, на нашу думку, не можна визнати ані достатньо вичерпною, ані, головне, достатньо об'єктивною, оскільки запропоновані теоретичні моделі позбавлені чітких і внутрішньо несуперечливих класифікаційних критеріїв. З огляду на широкий спектр потенційних функціональних можливостей міжреплікової ремарки навряд чи можлива вичерпна

класифікація її внутрішніх різновидів. Водночас, взявши до уваги загальні закономірності її художнього вияву та сценічного застосування, зокрема те, що її семантичний діапазон загалом спрямований на означення певних нюансів сценічної поведінки персонажів, доцільно було б виокремлювати міжреплікові ремарки, диференційовані за ознакою фізичного ракурсу, з якого здійснюється авторська вказівка на зміни в сценічній дії персонажа. Відтак, на нашу думку, варто виокремлювати такі три основні типи міжреплікової внутрішньосценічної ремарки:

1) **фізичні** – ремарки, що містять вказівки на дії, вчинки, спосіб сценічного пересування персонажів, а також на їхні жести й міміку.

Фізичні ремарки, супроводжуючи текст діалогів дійових осіб твору, з різним ступенем деталізації фіксують алгоритм та динаміку їхніх поведінкових реакцій на репліки співрозмовників, обумовлені емоційним контекстом спілкування й типом характеру або людської свідомості, що їх втілено в сценічному персонажі. Ось як, наприклад, виглядатиме відображена в фізичних ремарках, але відтворена поза репліковою частиною тексту, динаміка сценічної поведінки дійових осіб 1-го розділу п'єси В. Винниченка «Memento». Сюжет драми відтворює психологічно напружену атмосферу, у якій відбувається конфлікт між художником Василем Кривенком та його колишньою коханкою Антониною, яка чекає від нього дитину. Внутрішньо суперечливим є, насамперед, образ лицеміра й циніка Кривенка. Його життєвий принцип – вільне кохання із жінками. При цьому Кривенко вважає, що дітей можна мати «тільки від тої людини, яка сплелась з тобою душею й тілом» [5]. . Покинута ним колишня коханка Оріся Вербівська, через це має намір помститися йому й викрити його лицемірні принципи. Оріся оселяється в помешканні вагітної Антонини й стає ще одним учасником конфлікту навколо долі ненародженої дитини, що розгортається між Антониною та Кривенком. Перший розділ п'єси відкриває мізансцена кімнати, у якій перебувають Оріся та Антонина. Жінки очікують на прихід Кривенка. Антонина з острахом чекає, якою буде реакція

коханця на її небажання перервати вагітність. Оріся – у передчутті близької помсти колишньому коханцеві.

1. Оріся й Антонина. «**Антонина** (непокоїна; очі часто з нервовим, тривожним чеканням повертаються до дверей у сіни. Ходить дрібною ходою по хаті животом наперед і машинально тре руки). **Оріся** (лежачи на канапі, пильно слідкує за нею). **Антонина** (ходить знов). **Антонина** (Зупиняється проти Орісі). **Оріся** (Непомітно, але уважно поглядає на Антонину). **Оріся** (закидуючи руки за голову і потягуючись). **Антонина** (Раптом зупиняється, стурбовано слухає). **Оріся** (ліниво дивиться на свій годинник). (Дзвінок). **Оріся** (прудко встає). **Антонина** (схвильовано кидається до дверей в свою кімнату. Із дверей, визираючи... Прислухавшись, хутко ховається й зачинає двері).

Оріся, як тільки зачинаються за нею двері, все з тою ж мовчазною посмішкою хутко підходить до дзеркала, поправляє зачіску і, обернувшись, недбало спирається спиною на туалет. Зачіска в неї проста, скромна, а на губах грає хвацька, задирилива посмішка; це робить чудний дисонанс.

В двері з сіней чути стук.

Оріся (Злегка схиляє голову на праве плече)».

2. Оріся, Антонина, Кривенко. «**Входить Кривенко./.../** Зобачивши Орісю, здивовано зупиняється. **Кривенко** (Машинально ступає назад). **Оріся** (Церемонно-жартівливо уклоняється). **Кривенко** (озирається). **Оріся** (показує на кімнату Антонини. Лукаво посміхається, але очі напружено, допитливо слідкують за всією його поведінкою). **Кривенко** (мовчки якийсь мент пильно дивиться на неї. Помалу, з хмурым підозрінням). **Кривенко** (Помалу йде і сідає. Потирає лоб, кусає губи). **Оріся** (не міняючи пози й посмішки, слідкує за ним). **Кривенко** (не дивлячись на неї). **Кривенко** (встає, важко підходить до неї... якийсь мент дивиться на неї) [5].

У творах сучасних драматургів фізична ремарка інколи сягає обсягів, які можуть бути співвіднесені із ремарковою частиною п'єси, або навіть й перевершувати її, набуваючи своєрідного статусу «тексту в тексті», який виходить за межі супровідного ремаркового коментування фізичних дій персонажа і переростає

в описові епічні картини-вкраплення до діалогічної структури драматургічного твору.

2. **Інтроспективні** – ремарки на позначення психологічних та емоційних станів персонажа. Ті або ті відтінки внутрішнього стану дійової особи в інтроспективній ремарці, зазвичай, наголошено або прямою вказівкою на її емоційний настрій чи характер психологічних переживань, або опосередковано – через означення відповідних деталей сценічної поведінки, жестів, міміки, мовлення тощо. У розглянутих вище сценах спілкування дійових осіб драми В. Винниченка «Memento» динаміка розвитку інтроспективної ремарки набуває такого вигляду: 1. ***Орися й Антонина.** «Антонина (неспокійна). Орися (Чудно посміхнувшись). Антонина (сміється). О р и с я (усміхаючись). Антонина (хвилюючись). Орися (спокійно).*

Окремим різновидом інтроспективної ремарки можна вважати й такий її тип, який традиційно фіксується позначеннями «до себе» або «набик» і тематично пов'язаний з виявом саморефлексії персонажа. У сучасних термінах це можна означити як відображення роботи свідомості певного персонажа і навіть як його внутрішнє мовлення». Водночас, за словами К. Поліщука, «не всі монологи сам-на-сам, на відміну від реплік до себе у діалогах, містять інформацію, яка прихована від інших героїв. Доволі часто такі монологи – це розмова із читачем (чи глядачем), у яких автор інформує реципієнта про почуття та переживання героя, або про події, які відбулися до початку основної дії п'єси, або відбулися поза основною дією, тобто не були показані» [12].

3. **Мовленнєві** – ремарки, що характеризують особливості мовленнєвого поведінкового портрету персонажа, пов'язані з тими або тими його голосовими модуляціями (інтонація, тембр, сила голосу, манера й темп мовлення, вказівка на синхронізацію вимови репліки кількома персонажами, мовленнєві реакції, співвіднесені з фізіологічними станами людини тощо). А. Габдулліна називає мовленнєві ремарки «просодичним портретом персонажів» і зазначає, що «властивості голосу й голосової модуляції особливо важливі для сценічної мови, тому для авторської ремарки велике значення мають просодичні

знаки, які оформлюють драматургічний діалог. Діапазон властивостей, що відносяться до характеристик голосу, досить широкий, оскільки вбирає до себе і вибір вимовних варіантів слова, його виділення, емоційність, експресивність, роль ритмічної організації тексту, а також і сценічне амплуа, тобто особливості характеру, світогляду, які відображаються в його мовленні. Функціональне призначення мови в будь-якому художньому тексті, включаючи драматургічний дискурс, доволі різноманітне, оскільки вона може бути показником певної культури і субкультури»[5].

Отже, *сценічні ремарки* – це авторські вказівки (коментарі), які стосуються деталізації обставин і персоналій сценічної дії, локалізовані безпосередньо в межах окремих частин діалогічного тексту п'єси. З погляду композиційного розташування в тексті драматургічного твору сценічні ремарки розподіляються на:

1) вступні або препозитивні (зазвичай, подані автором після афішного переліку дійових осіб і безпосередньо перед першим з 116 означень, що стосуються декупажного поділу твору);

2) внутрішньосценічні або інтерпозитивні (співвіднесені з окремими частинами декупажної структуризації п'єси – діями, явами тощо);

3) заключні або постпозитивні (розміщені після фінальної сцени декупажу);

4) міжреплікові або інективні (реалізовані в межах діалогічно-монологічної частини тексту драматургічного твору).

Вступна ремарка – це авторська вказівка на часові й просторові обставини відтворюваної сюжетної дії, які відрізняються ступенем деталізації та конкретизації означуваних сценічних реалій. В окремих випадках вступна ремарка може стосуватися тих або тих фабульних обставин відтворюваної в п'єсі сюжетної дії, її предметних реалій і декорацій або характеристики персонажів, які беруть у ній участь. *Внутрішньосценічна* або, як її ще називають, *мізансценічна ремарка* поінформовує режисера-сценариста або читача про місце, а інколи місце й час, у межах яких локалізовано сюжетний відрізок відповідної дії або яви твору, кількість

уведених до сцени персонажів, їхнє просторове розміщення стосовно одне одного, рух сценою, фізичний або психологічний стан, особливості зовнішнього вигляду (деталі вбрання та портретної характеристики) тощо. *Заклучна ремарка* – це фінальна ремарка, яка сигналізує про завершення сюжетної дії драматургічного твору й, у окремих випадках, містить у собі авторські пояснення й узагальнення, що стосуються особливостей її сприйняття та розуміння глядачами або читачами. *Міжреплікова ремарка* – це ремарка, яка вказує на специфіку поведінкових станів персонажів у момент виголошення ними тих або тих реплік.

Список використаних джерел

1. Баранник Д. Х. Драматичний діалог. Питання мовної композиції / Дмитро Харитонович Баранник, Георгій Микитович Гай. – К. : Видавництво Київського університету, 1961. – 164 с.
2. Білоус П. В. Вступ до літературознавства : навч. посіб. / Петро Васильович Білоус. – К. : ВЦ «Академія», 2011. – 336 с.
3. Брехт Б. Кар'єра Уї, яку можна було спинити / Бертольд Брехт. – К. : Дніпро, 1978. – 189 с.
4. Горюнова М. Функції діалогу й авторської ремарки в жанрі німецькомовної драми ХХ століття / Марина Горюнова // Дискурсознавство. Текстологія. Літературознавство. – 2013. – № 19. – С. 140–143.
5. Капельох, Д. П. Поетика драматургічної ремарки : дис. ... канд. філол. наук : 10.01.06 / Капельох Дмитро Петрович ; Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2019. – 200 с.
6. Лелюх С. Біла-біла-біла казка [Електронний ресурс] / Світлана Лелюх. – Режим доступу: http://kurbas.org.ua/avanscena/dijovi/leliuh_bila.html
7. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / [Ю. І. Ковалів (авт.-уклад.)]. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – Т. 2 : Маадай-Кара – Я (я-форма). – 624 с.
8. Метерлінк М. Блакитний птах / Моріс Метерлінк. – Тернопіль : Богдан, 2011. – 120 с.
9. Моклиця М. В. Вступ до літературознавства : навч. посіб. для студентів ВНЗ / Марія Василівна Моклиця. – Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2011. – 468 с.
10. Мрожек С. Портрет [Електронний ресурс] / Славомир Мрожек. – Режим доступу: http://lib.ru/PXESY/MROZHEK/Mroz_Portret.txt

11. Олесь О. Твори : в 2-х т. – Т. 2 / Олександр Олесь. – К. : Дніпро, [рік видання відсутній]. – 683 с.

12. Речка А. М. Жанрова специфіка «драми для читання» : дис. ... канд. філол. наук : 10.01.06 / Анастасія Миколаївна Речка ; НАН України, Ін-т літератури ім. Т. Г. Шевченка. – К., 2002. – 172 с.

13. Семак О. І. Ремарка як засіб конструювання характерів драматургії (на прикладі творів М. Чирського, Ю. Липи, В. Чапленка) / Оксана Іванівна Семак // Наукові записки. Серія: Літературознавство. – Тернопіль : ТНПУ, 2008. – Вип. 25. – С. 253–263.

14. Французька п'єса XX століття. Театральний авангард / упоряд. О. Буценко; передм. В. Скуратівського. – К. : Основи, 1993. – 511 с.

15. Щастіна Т. Таємничий ключ [Електронний ресурс] / Тетяна Щастіна. – Режим доступу: <http://kurbas.org.ua/avanscena/debut-textes/schastina.html>

Digital Transformation in Foreign Language Teaching: The Application of AI and Online Platforms

In the contemporary foreign language classroom, digital technologies have become indispensable for fostering effective language acquisition. These tools transcend the limitations of traditional methods by providing ubiquitous access to authentic language materials, enhancing interactivity and engagement, and promoting personalized learning pathways. By leveraging digital resources like online courses, mobile applications, and immersive simulations, educators can create dynamic learning environments that cater to diverse learning styles and cultivate a deeper understanding of the target language and culture. This integration of technology empowers students to become self-directed learners, fostering a love for language learning that extends beyond the confines of the classroom.

Digital technologies can be defined as electronic tools, systems, devices and resources that generate, store or process data. Well known examples include social media, online games, multimedia, mobile phones, smartphones, websites, buying and selling online, online banking and finances, digital televisions, digital music, video streaming, eBooks, geolocation, blogs, computers, printers, self-scan machines, digital cameras, cars and other vehicles, electronic clocks, robotics, drones and guided missiles.

Digital learning is any type of learning that uses technology.

A digital learning strategy may include any of or a combination of any of the following:

- adaptive learning,
- badging and gamification,
- blended learning,
- classroom technologies,
- e-textbooks,
- learning analytics,
- learning objects,
- mobile learning e.g. Mobile Phones, Laptops, Computers, iPads,

- personalized learning,
- online learning (or e-learning),
- open educational resources (OERs),
- technology-enhanced teaching and learning,
- virtual reality,
- augmented reality.

Through the use of mobile technologies, digital learning can be used whilst travelling as mobile technologies gives us this advantage.

Digital learning is meant to enhance the learning experience rather than replace traditional methods altogether. Listed below are **common pedagogies, or practices of teaching, that combine technology and learning:**

Blended/hybrid learning

Blended learning is an instructional approach that integrates online educational materials and interactive online opportunities with traditional classroom methods. It necessitates the physical presence of both instructors and students, while offering learners some degree of control over the time, location, path, or pace of their learning. While students continue to attend physical schools with teachers, face-to-face instruction is complemented by computer-aided activities related to content delivery and exploration. Blended learning is also employed in professional development and training settings [7].

The terms ‘blended learning’, ‘hybrid learning’, ‘technology-mediated instruction’, ‘web-enhanced instruction’, and ‘mixed-mode instruction’ are frequently used interchangeably within academic research. While the underlying principles of blended learning emerged in the 1960s, the formal terminology used to describe it did not solidify until the late 1990s.

Blended learning models can incorporate various components, including instructor-led content delivery, e-learning modules, webinars, conference calls, live or online sessions with instructors, and diverse media and communication tools like Facebook, email, chat rooms, blogs, podcasts, Twitter, YouTube, Skype, and web forums.

Advantages of Blended Learning

Researches suggest that blended instruction can be more effective than purely face-to-face or online-only learning environments. This approach can lead to higher levels of student achievement compared to traditional classroom settings. By combining digital instruction with individual face-to-face time, students can explore new concepts independently, allowing instructors to dedicate more attention to those who require personalized support. Blended learning empowers teachers to move beyond a ‘one-size-fits-all’ approach and tailor instruction to help all students reach their full potential.

Proponents of blended learning advocate for incorporating asynchronous internet communication technologies into higher education courses. This facilitates a learning experience that is both self-directed and collaborative, ultimately contributing to student satisfaction and success. Studies have shown that the use of information and communication technologies fosters positive student attitudes towards learning. Integrating information technology into class projects has been found to improve communication between instructors and part-time students, while also allowing students to better assess their understanding of course material through computer-based assessments [7].

Blended learning also has the potential to reduce educational costs. By shifting classroom instruction partially online, it reduces reliance on physical classrooms and potentially eliminates the need for expensive textbooks, as students can often access digital learning materials on their personal devices. E-textbooks further contribute to cost reduction. Additionally, proponents highlight the benefits of data collection and customization of instruction and assessment afforded by blended learning. Software programs can automatically collect student data and track academic progress, providing detailed insights to teachers, students, and parents. Tests can be auto-graded, offering immediate feedback. Student logins and time spent on tasks can also be monitored to ensure accountability [7].

Blended learning empowers students with exceptional talents or interests to leverage educational technology to advance their skills or explore areas beyond prescribed curricula. It fosters personalized education, replacing the traditional model where a teacher lectures to a class and all students are expected to progress at the same rate.

Blended learning allows students to work at their own pace, ensuring a thorough grasp of new concepts before moving on.

A learning environment that incorporates blended learning inherently requires students to demonstrate greater autonomy, self-regulation, and independence in order to succeed. The effectiveness of blended learning programs hinges on the quality of their implementation. Indicators of well-designed blended learning experiences include facilitating student learning, effective communication of ideas, fostering a passion for learning, promoting strong organizational skills, demonstrating respect for students, and providing fair assessments [7].

Disadvantages of Blended Learning

Blended learning, if not meticulously planned and executed, can be susceptible to drawbacks related to technical aspects. The success of this approach heavily depends on the reliability, user-friendliness, and up-to-dateness of the technological tools employed.

Limited IT literacy can pose a significant barrier for students attempting to access course materials, making access to high-quality technical support paramount. Another challenge associated with blended learning is the management of group work in an online setting. Studies suggest that recorded lectures may lead to students falling behind on the material. Research across universities indicates that only half of students watch lecture videos regularly, and nearly 40% watch several weeks' worth of videos in one sitting. This necessitates careful consideration by educators regarding the amount of online resources made available to students and ensuring these resources align with the intended learning level.

From an instructor's perspective, providing effective feedback can be more time-consuming (and consequently more expensive) when using electronic media compared to traditional paper-based assessments. Utilizing e-learning platforms can be more time-consuming than traditional methods and may incur additional costs, as some platforms and service providers charge user fees to educators [7].

Limited access to reliable internet infrastructure poses another critical challenge. Many students lack adequate internet access, even within their classrooms.

Online learning

Online learning has emerged as a prominent mode of instruction in higher education, enabling students to pursue their studies entirely in a virtual environment. This approach fosters continued social interaction among students, access to recorded lectures, and participation in subject-specific discussions – all delivered remotely.

Scope and Perception of Online Learning:

- Over 6 million students are currently enrolled in online courses as part of their higher education programs as evaluated by the time of publication of this monograph.
- Nearly half of all students engaged in online learning pursue their education exclusively through this distance-based method.
- A significant portion of students (85%) perceive online learning to be as effective or even superior to the traditional classroom experience.

Learning Resources in Online Programs:

Online degree programs typically provide students with a diverse range of resources to support their learning journey. These resources may include:

- E-books
- Academic journals
- Educational videos
- Recorded lectures
- Online quizzes and assessments
- Discussion forums for peer interaction
- Live question-and-answer sessions with instructors
- Interviews with experts in the field

Addressing Misconceptions about Online Learning

A misconception persists that online learning facilitates academic dishonesty by allowing students to acquire completed assignments or utilize unauthorized materials during virtual exams. This is demonstrably untrue. Online institutions maintain the same academic rigor as traditional universities. As online learning technology has advanced, virtual institutions have implemented robust digital safeguards against cheating and plagiarism. These safeguards include sophisticated plagiarism detection software that electronically scrutinizes all student submissions, from exams to assignments.

Additionally, instructors conduct further manual reviews to ensure academic integrity [3].

Flipped learning

Flipped learning, often mistakenly described as simply completing homework at home and schoolwork at school, transcends this simplistic definition. It represents a distinct pedagogical approach within the broader category of blended learning. In a flipped classroom, direct instruction transitions from the group learning environment to the individual learning space. This frees up classroom time for a dynamic and interactive learning environment where educators guide students in applying acquired concepts and engaging creatively with the subject matter [6].

However, Flipped Learning goes beyond a flipped classroom. While flipping a classroom – assigning pre-class readings, videos, or practice problems – is a potential first step, it does not guarantee true Flipped Learning. To fully embrace this approach, educators must incorporate several key elements into their practice:

1. Flexible Environment:

Flipped Learning fosters diverse learning styles. Educators may physically rearrange classrooms to accommodate specific lessons or units, facilitating either group work or independent study. This creates a space where students have more control over their learning environment, including when and where they choose to learn. Additionally, flipped learning necessitates flexibility in student learning timelines and assessment strategies.

2. Learner-Centered Culture:

In contrast to the traditional teacher-centered model where the instructor is the primary knowledge source, Flipped Learning deliberately shifts to a learner-centered approach. Class time becomes dedicated to in-depth exploration of topics and creating richer learning opportunities. This active involvement in knowledge construction allows students to participate in and evaluate their learning in a way that is personally meaningful.

3. Intentional Content:

Flipped Learning educators continuously analyze how the model can best support students in developing both conceptual understanding and procedural fluency. They strategically determine

the content they will directly teach and the materials students will explore independently. This ‘intentional content’ maximizes classroom time for student-centered, active learning strategies tailored to the specific grade level and subject matter.

4. The Professional Educator:

The role of a professional educator is even more crucial and demanding in a flipped classroom compared to a traditional one. During class time, educators become keen observers, providing students with immediate, relevant feedback and assessing their work. They are also reflective practitioners who connect with colleagues to improve their instruction, embrace constructive criticism, and manage the ‘controlled chaos’ that can arise in a flipped classroom environment. While their role may become less visibly prominent, professional educators remain the essential ingredient that enables true Flipped Learning to occur [6].

1:1 learning

The term ‘one-to-one’ refers to educational initiatives that equip all students within a school, district, or even an entire state with their own personal computing device. These devices can be laptops, netbooks, tablets, or any other mobile computing technology.

The rationale behind one-to-one programs stems from the pervasive influence of computers, technology, and the internet on contemporary life. These programs aim to address the following key needs:

- **Ubiquitous Access:** Students require consistent and immediate access to computing devices throughout the school day, ideally extending to home use as well.
- **Leveraging Educational Technology:** Full utilization of new learning technologies and online educational resources hinges on ensuring all students have access to personal computing devices.
- **Developing Technological Literacy:** Schools have a responsibility to prioritize the development of technological literacy and essential computing skills among their students.
- **Maximizing Learning Potential:** Equipping all students with devices and integrating technology across all courses is considered the most effective way to capitalize on new learning

technologies and cultivate a generation of technologically skilled and literate individuals [8].

Differentiated learning

Differentiated instruction, also known as differentiated learning, represents a philosophy for effective teaching, which emphasizes providing diverse pathways for students within the same classroom to grasp new information. This caters to the inherent diversity of a classroom environment, which encompasses students from different cultural backgrounds, socioeconomic statuses, language abilities, genders, and learning styles.

Effective differentiated instruction hinges on a teacher's awareness of these individual variations when planning lessons that align with established curriculum standards. By acknowledging these diverse learning needs, educators can tailor instruction for each student, ultimately promoting effective learning for all. A differentiated classroom fosters an inclusive environment where every student has the opportunity to thrive.

Teachers can differentiate instruction through various strategies:

- **Content Variation:** This involves modifying the learning material itself, either in terms of what students are expected to learn or how they access knowledge, understanding, and skills. It's important to emphasize that differentiation does not involve altering student objectives or lowering performance expectations. Examples include using different texts, novels, or short stories at appropriate reading levels, or incorporating visuals, graphic organizers, or maps to reinforce concepts alongside written or oral instruction.

- **Flexible Grouping:** Teachers can utilize flexible grouping strategies, assigning students to like-ability groups for activities such as listening to audiobooks or accessing specific online resources. Students may also have the option to work in pairs, groups, or individually, all while working towards the same learning goals and objectives.

Differentiated instruction, at its core, is the practice of tailoring learning experiences to meet the individual needs, preferences, and goals of each student. This does not negate the existence of overarching academic goals for a group of students. However, teachers have the flexibility to utilize a variety of resources and

approaches to connect with individual students and leverage practices that have proven successful in the past.

Regardless of the focus of differentiation – subject matter, learning process, or learning environment – it necessitates an awareness of and active response to students’ diverse learning styles. It requires flexibility in assessment, grouping, and instruction to create the most optimal learning experience for each student [9, p. 51-67].

Individualized Learning

Individualized learning, or individualized instruction, is a teaching approach that tailors content, instructional technology, and learning pace to the unique abilities and interests of each student.

Individualization can be seen as the ‘when’ to differentiation’s ‘how’. While academic goals remain consistent for a group of students, individual students can progress through the curriculum at their own pace based on their specific learning needs. This approach caters to students who may require review of previously covered material, those who do not want to waste time on already mastered concepts, or those who need to proceed more slowly or require deeper immersion in a particular topic to fully grasp it.

The concept of individualized instruction has been around for nearly half a century. Initially, it encompassed any teaching strategies that addressed individual student needs. However, in practice, it has evolved to encompass students working through set materials or curricula at their own pace. Learning strategies within individualized instruction are informed by student readiness, interests, and best practices. The ultimate goal is to ensure that each student masters the skills necessary to meet established academic standards.

Individualized learning shares close ties with personalized learning. While curriculum design and standards may define learning goals as being consistent for all students, the individual learning profile and plan for each student may vary. This is because students progress through material at their own rates, guided by their unique needs and abilities. For instance, a student might take longer with a specific topic, skip familiar material, or repeat topics requiring additional support.

Both students and teachers are increasingly recognizing the value of online technology in facilitating individualized learning and maximizing learning time. While technology cannot replace the role of the teacher in the classroom, hardware devices and adaptive learning technologies can be valuable tools to improve students' educational experiences. Sometimes, the method of learning needs to be 'flipped', with teachers using class time for review and practice while learning is done independently [2].

Personalized Learning

The term 'personalized learning' can be a source of confusion. Some misinterpret it as students having complete autonomy over how, what, and where they learn based solely on their preferences. Others mistake it for individualized instruction, assuming it refers to lessons paced at different rates for individual students.

In reality, personalized learning encompasses all these aspects. It refers to an educational approach that tailors learning experiences to the individual preferences, interests, and needs of each student. This includes customizing academic goals, curriculum content, instructional methods, and learning pace within a supportive learning environment.

Key Distinction from Individualized Instruction:

Personalized learning goes beyond individualized instruction by actively involving students in shaping their learning activities. It places a stronger emphasis on students' personal interests and curiosity.

- Individualized instruction focuses on the 'how' of learning, catering to different needs by adjusting the pace of lessons.
- Personalized learning, on the other hand, focuses on the 'when' and 'what' as well. It fosters student ownership of learning and empowers them to take control of their educational journey. The goal is to transform education from a passive experience into an active, student-driven pursuit that cultivates a love of learning [5].

The Role of Technology in Personalized Learning:

Since true personalized learning with one-on-one tutoring for every student is impractical, it often incorporates adaptive technology to cater to diverse needs and help all students achieve high levels of learning.

Gamification

The **gamification of learning** is an educational approach starting from 2010 (examples shared online by classroom teachers begin appearing in this very year) to motivate students to learn by using video game design and game elements in learning environments. The goal is to maximize enjoyment and engagement through capturing the interest of learners and inspiring them to continue learning. Gamification, broadly defined, is the process of defining the elements which comprise games that make those games fun and motivate players to continue playing, and using those same elements in a non-game context to influence behaviour. In other words, gamification is the introduction of game elements in a non-game situation (a classroom).

Game-based learning (GBL), on the other hand, involves the use of actual games, whether digital or traditional, as educational tools.

Games applied in learning can be considered as serious games, where the learning experience is centred around serious stories. The serious story is impressive in quality and part of a thoughtful process to achieve learning goals.

In educational contexts, examples of desired student behaviour which gamification can potentially influence include attending class, focusing on meaningful learning tasks, and taking initiative.

Distinguishable from game-based learning, gamification of learning does not involve students in designing and creating their own games, or in playing commercially produced video games.

Some elements of games that may be used to motivate learners and facilitate learning include:

- Progress mechanics (points/badges/leaderboards)
- Narrative and characters
- Player control
- Immediate feedback
- Opportunities for collaborative problem solving
- Opportunities for mastery, and leveling up
- Social connection

When a classroom incorporates the use of some of these elements, that environment can be considered ‘gamified’.

Gamification initiatives in learning contexts acknowledge that large numbers of school-aged children play video games, which shapes their identity as people and as learners. Incorporating elements from games into classroom scenarios is a way to provide students with opportunities to act autonomously, to display competence, and to learn in relationship to others. Game elements are a familiar language that children speak, and an additional channel through which teachers can communicate with their students.

If teachers can successfully organize their classrooms and curriculum activities to incorporate the elements of games which facilitate confidence, purpose and integrated sense of mission, students may become engrossed in learning and collaborating to such extent that they do not want to stop.

Some of the potential benefits of successful gamification initiatives in the classroom include:

- giving students ownership of their learning,
- opportunities for identity work through taking on alternate selves,
- freedom to fail and try again without negative evaluation,
- chances to increase fun and joy in the classroom,
- opportunities for differentiated instruction,
- making learning visible,,
- providing a manageable set of subtasks and tasks
- inspiring students to discover intrinsic motivators for learning,
- motivating students with dyslexia with low levels of motivation.

Referring to how video games provide increasingly difficult challenges to players, every educational scenario could be set up to operate this way. This game mechanic which involves tracking players' learning in the game, and responding by raising the difficulty level of tasks at just the right moment, keeps players from becoming unnecessarily frustrated with tasks that are too difficult, as well as keeps players from becoming bored with tasks that are too easy. This pacing fosters continued engagement and interest which can mean that learners are focused on educational tasks, and may get into a state of flow, or deeply absorbed in learning.

Three key ways in which a classroom, course, or unit can be gamified are through changing the language, adapting the grading process, and modifying the structure of the learning environment.

With regard to language, instead of referring to academic requirements with the typical associated terms, game-like names may be used instead. For example, making a course presentation might be referred to as ‘embarking on a quest’, writing an exam might be ‘defeating monsters’ or ‘completing a mission’.

In terms of grading, the grading scheme for a course might be adapted to make use of experience points as opposed to letter grades. Each student can begin at level one with zero points; as they progress through the course, completing missions and demonstrating learning, they earn experience points. A chart can be developed to illustrate how many experience points are required to earn a letter grade. For example, earning 1500 experience points might translate to a C, while 2000 would earn a B, and 2500, an A.

The structure of a course or unit may be adapted in various ways to incorporate elements of gamification; these adaptations can affect the role of the student, the role of the teacher, and role of the learning environment. For example, the role of a student in a gamified environment might be to adopt an avatar and a game name with which they navigate through their learning tasks. Students may be organized into teams or guilds, and be invited to embark on learning quests with their fellow guild members. They may be encouraged to help other guild members, as well as those in other guilds, if they have mastered a learning task ahead of others.

The role of the teacher is to design a gamified application and provide the type of rewards that are attractive to the motivation of the majority. The other important role of the teacher is to provide encouragement and guidance for students as they navigate the gamified environment.

The role of a gamified learning environment may be structured to provide narrative which functions as a context for all the learning activities. For example, a narrative might involve an impending zombie attack which can be fended off or a murder

mystery which can be solved, ultimately, through the process of learning.

Learning is the focus of each gamified system. Sometimes the narrative is related to the content being learned, for example, in the case of a disease outbreak which can be stopped through learning biology. In some cases the narrative might be unrelated, as in a case of foreign language students who learn to use definite vocabulary / grammar / some language regalia as the means to collectively climb up to the top of a mountain, experiencing various challenges and setbacks along the way.

Effectiveness.

Common beliefs about the benefits obtained when using games in education can be challenged. Students who completed the gamified experience got better scores in practical assignments and in overall score, but these students performed poorly on written assignments and participated less on class activities, although their initial motivation was higher. The researchers concluded that gamification in e-learning platforms seems to have the potential to increase student motivation, but that it is not trivial to achieve that effect, as a big effort is required in the design and implementation of the experience for it to be fully motivating for participants.

On the one hand, qualitative analysis of the study suggests that gamification can have a great emotional and social impact on students, as reward systems and competitive social mechanisms seem to be motivating for them. But quantitative analysis suggests that the cognitive impact of gamification on students is not very significant.

Students who followed traditional exercises performed similarly in overall score than those who followed gamified exercises [4, p. 230-239].

Disadvantages of gamified learning were reported by students who did not want to participate in the gamified experience: the most frequent reason argued by students was ‘time availability’; the second most important reason were technical problems; another reason was that students had to visit so many web pages and applications at the university that they did not want to use a new one.

Teachers who criticize the gamification of learning might feel that it is not worth their time to implement gaming initiatives, either

because they themselves are stretched thin with the number of responsibilities that they already have, or because they fear that the curriculum might not be covered if any time is spent dedicated to anything other than engagement with that curriculum. Gamification of learning has been also criticized as ineffective for certain learners and for certain situations.

After the above review of pedagogies, or practices of teaching, that combine technology and learning, let's now analyze what **digital technology tools** they involve and how we can do it most effectively.

Artificial intelligence programs

It is difficult to count the exact number of artificial intelligence programs developed. The reasons are as follows:

1) A variety of applications: artificial intelligence is used in many fields, from medicine to autonomous cars. This means that there are hundreds, if not thousands, of different programs and systems, each with its own characteristics.

2) Research status: many works in the field of artificial intelligence are part of academic research or industrial projects. Not all of this work culminates in publication or release of a product to the market. Many studies may be incomplete or unsuitable for practical use.

3) The concept of 'artificial intelligence' is ambiguous: sometimes it is difficult to define precisely what is considered an 'artificial intelligence program'. Some systems may have elements of artificial intelligence, but their primary function may be classified differently.

4) Dynamic development: the field of artificial intelligence is constantly developing. New methods, algorithms and technologies are constantly emerging, which leads to the appearance of new programs and systems.

5) Commercial confidentiality: many companies developing artificial intelligence programs may want to keep information about their projects secret, especially if it involves a competitive advantage.

The most popular AI-based apps and programs among regular users may include:

1) Search engines and recommender engines: using artificial intelligence helps to improve internet search results and recommend relevant content and products to users.

2) Virtual assistants: popular virtual assistants, such as Apple's Siri, Google Assistant, or Amazon Alexa, use artificial intelligence to recognize speech and execute user commands.

3) Medical apps and diagnostic systems: health tracking apps that use machine learning to analyze symptoms and make recommendations are becoming increasingly popular.

4) Social media and image filters: artificial intelligence is used to recognize faces, automatically tag people in photos, and create image filters.

5) Mobile apps for financial management: apps that use analytics and forecasting to help manage budgets and investments are also growing in popularity.

The consequence of this is the demand for artificial intelligence functionality, such as:

- Speech recognition and synthesis: the ability of programs to understand and reproduce natural language is very useful for virtual assistants, translators and other applications.

- Classification and prediction: machine learning techniques that enable programs to make predictions and classify data are useful for recommender systems, financial analytics tools, and other applications.

- Computer vision recognition: recognition of faces, objects, and scenes in images is widely used in smartphone cameras, security systems, and other devices.

The specific artificial intelligence programs that can be useful to teachers in their work (as characterized by their capabilities at the time of publication):

- **ChatGPT** (AI language model designed to understand and generate human-like text; its last knowledge update from training data is dated October 2023, but it can access the internet for up-to-date information when needed; it can work with images by generating descriptions or creating visuals; your single message can contain a maximum of 25,000 characters)



- **Gemini** (previously known as BARD – a large language model from GOOGLE AI; it can provide you with links to authoritative websites and organizations on various topics and it can generate images based on your text description though the result is quite often not accurate; it indicates that there is no limit to the length of the messages but actually you will find that there is such limit)



Both programs are models of speech support; the ways they can become a useful resource for teachers: they can generate test tasks based on the given topic or text and creative ideas for the lesson.

Examples of instructions for ChatGPT and Gemini that make these programs great assistants for teachers and really help them save their time:

Please write 10 questions in an academic style for the preliminary discussion on the topic: ...

Please make up 15 questions with answer options on the topic: ... and provide the answer keys.

Please make up 30 questions in the role of a teacher with answer options based on the lecture text and provide answer keys.

The key thing is to specify the role in which the AI should operate and the style in which it should write. The more details the more accurate result you will get.

Working with Videos.

ChatGPT and Gemini cannot directly work with videos, but with the help of other programs, we can extract the transcript, for example with the help of this one:



Then we work with the text from the video in the usual way:

Please make up 20 questions with answer options in an academic style to check the understanding of a YouTube video based on its transcript, which I am now uploading, and indicate the correct answers.

After such instruction you will just have to check your students' results with the help of answer key which definitely saves teachers' energy and time.

We should keep in mind that no matter how useful AI is it is still always worth while looking through its output to be sure there are no mistakes. Though it happens quite rarely it still can happen.

If the lecture material or the transcript from the video is too long for one message write in your instruction to the program about it:

I will write you the task after I copy the text material in three parts as it is too long for one message. Please, wait till I do it and ONLY AFTER that you will get your task.

So, the key is to provide very clear instructions, indicating the style or role in which something should be done. The clearer they are, the better the program will perform them.

The programs' interface is intuitive, so there should not be any difficulties.

- **Copilot** (the AI assistant, it has the ability to integrate different technologies such as GPT-4 and BING search; it can search real-time data to answer your questions based on the latest events and information, including the year of publication of this monograph; it cannot provide direct links to websites; designer function – it can generate images based on textual descriptions; it has a limited length of each dialogue, after which it offers to start a new one; if you give it specific numerical data, it can visualize it as a graph; your single message can contain a maximum of 2048 characters)



The program's visualization capabilities open up many creative paths for creating homework for students. For example, you can ask them to write an essay or a certain written work on a topic (using a certain vocabulary / certain grammar – here the choice is up to the teacher), then prepare several images using the program that visualize their ideas expressed in the written work. This really motivates students to see how AI interprets their thoughts in pictures.

- **Canva** (it has huge possibilities for creating designs – presentations, video clips, posters etc.)



- **Image FX** (it allows you to create pictures (as an option: you can ask students to create an image with a selected vocabulary on a topic) and 30 seconds of music based on your prompts (we can ask students to use this program to create music that characterizes their general current mood – this will be especially interesting when studying the topic ‘Music’); you can either type keywords for prompts or choose from the suggestions)



- **Curipod** (generates presentations and lessons on a certain topic – you choose the age for which this presentation should be, set the topic, after a short time the program produces the result; you can

edit the slides, delete the ones that do not fit, add your own but it will make the basis for about 13 slides; the free option does not provide the ability to download them – you can invite students to the program using a QR code and show the presentation in this way)



The later programs listed above can be called the ones of a more creative type for users regarding their functionality.

Online learning platforms

(as characterized by their capabilities at the time of publication)

Within the educational technology landscape, the terms ‘online learning platform’ and ‘online course platform’ are frequently used interchangeably. However, subtle distinctions exist between these two concepts, often depending on the perspective of the user and the context of the discussion.

Fundamentally, both types of platforms function as information systems that facilitate online learning. However, a key difference lies in their underlying emphasis.

- **Online Learning Platforms:** These platforms prioritize the learner’s perspective. They create a safe learning environment where students can access and engage with a variety of online courses, often emphasizing discovery and exploration of educational content. From a student’s standpoint, online learning platforms serve as a central hub for finding, enrolling in, and completing courses or entire educational programs [1, p. 1-23].

- **Online Course Platforms:** These platforms take the perspective of the online instructor or teacher. They provide the tools and functionalities necessary for educators to develop, deliver, and manage online courses. This includes features for content creation, student assessment, and progress tracking. From an educator’s perspective, online course platforms offer a means to share their knowledge and expertise with a remote audience.

While the distinction might seem nuanced, understanding the subtle differences between these platforms allows for a more precise understanding of their functionalities and target user base.

- Kahoot!



Kahoot! is a valuable platform that caters to both distance learning and self-study environments. It empowers educators by providing them with the necessary tools to create quizzes tailored to specific grammar or vocabulary topics. Additionally, educators can leverage a comprehensive library of pre-designed games crafted by fellow education professionals. These games encompass various areas of learning, including homophones, phrasal verbs, and articles. Notably, Kahoot! offers games specifically designed to complement the exam preparation course ‘Gold’.

The platform’s operation is straightforward. Educators have the option to host games live in a classroom setting or assign them to students for independent completion. To initiate the game, learners enter a unique pin number on their individual devices, granting them access to a virtual game room. Within this digital environment, students engage in a competitive challenge against their peers, vying for points and maintaining streaks. The teacher’s interface displays a leaderboard, showcasing the real-time performance of each student. Furthermore, Kahoot! incorporates upbeat background music, specifically designed to enhance the learning experience for younger learners.



Figure 1: Example of the Kahoot! game assignment

Kahoot! excels in its ability to solidify newly acquired information. The platform's real-time response system facilitates what the creators term 'campfire moments'. They foster opportunities for discussion and debate, allowing educators to actively participate in the conversation and address any misconceptions identified through student responses.

For an alternative to Kahoot!, check out **Quizizz**.



The music and interface are also a little more modern – which makes it slightly more suitable for older teens and adults.

- Lyrics Training



Lyrics Training presents a novel and engaging platform for facilitating English language acquisition through the power of music. It offers particular value to educators seeking innovative methods to introduce new vocabulary or refine students' listening comprehension skills in a captivating and immersive environment. This platform proves its versatility by adapting to both classroom and remote learning contexts. Educators can seamlessly integrate Lyrics Training into their distance learning strategies by utilizing screen sharing technology during live online sessions or by assigning the platform as homework through a shared link.

The core functionality of Lyrics Training involves utilizing music videos sourced from YouTube. Learners engage in a fill-in-the-blank exercise, focusing on the accompanying lyrics. This activity effectively assesses their ability to practice attentive listening, while simultaneously fostering rapid reading and writing skills synchronized with the musical tempo. Instructors possess the flexibility to adjust the difficulty level and choose the method of response completion – students can either handwrite the missing vocabulary or select from multiple-choice options.

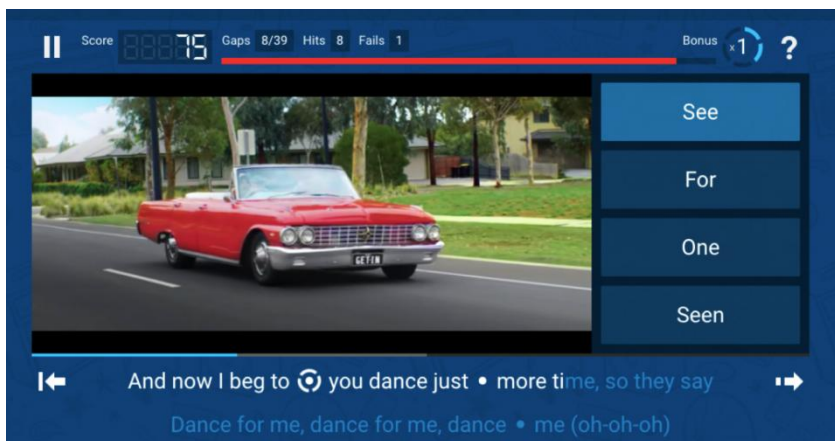


Figure 2: Example of the Lyrics Training game assignment

Beyond its free availability, Lyrics Training empowers educators with the capability to upload their preferred lyrics, thereby crafting personalized exercises tailored to their curriculum or students' specific needs. This platform further caters to younger learners by incorporating a dedicated karaoke mode, offering a potential reward or engaging activity at the conclusion of a class session.

- Quizlet



Quizlet establishes itself as a user-friendly tool designed to facilitate vocabulary memorization. The platform boasts a vast library exceeding 140 million pre-made flashcard sets readily available for educator selection. Furthermore, Quizlet empowers educators to personalize or create their own unique flashcard sets, enabling effortless sharing with their classes via a designated link.

This comprehensive resource allows educators to leverage flashcards for a multitude of purposes. They can be utilized to explore definitions, examine sentence usage examples, and conduct group pronunciation and intonation drills. Each flashcard set comes

equipped with nine distinct study modes, granting educators the flexibility to assess students on various aspects such as written expression, spelling accuracy, or memory recall.

Quizlet extends its value as an exceptional revision tool. Students can independently create their own flashcard sets at home and share them with classmates for collaborative learning. The platform additionally offers engaging games, including a basic matching game and a gravity game, facilitating individual student practice. For an even more interactive experience, Quizlet Live presents a collaborative classroom game format. This game pits student teams against each other, fostering communication and teamwork as they strive to correctly guess vocabulary terms. Significantly, a substantial portion of Quizlet's functionalities are accessible at no cost.

Opportunities offered by general social networking sites (on the example of Facebook) to language learning and teaching

While language is inherently social, facilitating its acquisition through social interaction fosters a more natural learning environment. Facebook, a widely used social media platform, presents a viable option for educators and learners who may lack access to sophisticated digital tools or robust learning infrastructure. The platform's accessibility and ease of use make it a readily available resource. Furthermore, incorporating Facebook into the learning process has the potential to enhance students' digital literacy skills (2).

Establishing the Foundation

- **Learner Account Creation:** It may be necessary to assist learners in creating Facebook accounts if they do not already possess one. To minimize distractions, educators might recommend establishing dedicated accounts specifically for language learning purposes. This approach mitigates interruptions from personal messages or updates from friends and family.
- **Educator Account Creation:** For optimal privacy protection, it is highly recommended that educators create a separate Facebook account for use in this context.
- **Group Formation:** Once accounts are established, the next step involves creating a 'closed' Facebook group specifically designated for language lessons. Further subdividing the class into

smaller groups with corresponding dedicated Facebook groups is an optional strategy. This approach would enable the uploading of common content to a central group, while facilitating the posting of specific tasks and activities tailored to each subgroup within their respective designated spaces. Consequently, each learner would have membership in two distinct groups. Developing a well-defined plan for platform utilization, including its purpose, timeframe, and communication protocols, is crucial for effective implementation. Consider creating a brief introductory video to introduce yourself, explain the lesson structure, and clearly outline your expectations for learner participation (2).

Providing Input

- **Live Sessions:** The ‘Facebook Live’ feature offers a valuable tool for delivering information, explaining concepts, or assigning tasks. Even if learners cannot attend a live session, the recording functionality allows them to access the content at a later time.

- **Content Uploads:** Recorded stories, listening exercises, or concept- and pronunciation-focused videos can all be uploaded for student access. Tasks pertaining to this uploaded content can then be assigned subsequently.

- **Reading Comprehension Activities:** To support reading development, educators can directly post text passages for students to read, or share links to external reading materials and resources (2).

Language Learning Social Networks

(as characterized by their capabilities at the time of publication)

- Speaky



Speaky is a cost-free language exchange application that connects users with a vast network of language learning opportunities. The platform facilitates user registration through existing Facebook or Google+ accounts, allowing them to specify their target language for

practice. With representation from over 180 countries and 110 languages, Speaky caters to both common and uncommon languages.

A core feature of Speaky is its ability to connect users with others who share similar interests, fostering a foundation for engaging conversation. The platform allows users to browse profiles of online users, gaining insights into their language abilities and areas of interest. Each user profile clearly displays languages spoken, languages being learned, proficiency levels, and native speaker identification. Speaky offers web browser functionality for audio and video chat, while the mobile application facilitates text-based communication.

Engaging in conversation through Speaky provides a valuable avenue for acquiring real-world practice in the target language within a supportive environment that promotes continuous learning and development.

- HiNative



HiNative is a question-and-answer forum specifically designed for language learners. Users can pose inquiries in either text or audio format. To simplify the process, HiNative offers pre-built question templates and the ability to incorporate images for additional context. Native speakers within the platform can then respond with text or audio answers, making HiNative an ideal resource for clarifying grammar points, pronunciation inquiries, slang usage, or even self-assessment of pronunciation accuracy.

Beyond language-related questions, HiNative allows users to delve into cultural aspects, providing insights and tips regarding various countries around the world. The platform encourages a spirit of community by allowing users to contribute by answering questions related to their native language or culture. With representation from over 170 countries and support for more than

110 languages, HiNative offers a free basic version with additional features available through a premium subscription.

- Lingualia



Lingualia users who enroll in their language learning courses gain access to an exclusive social network designed to foster connections with native speakers. This network provides a platform for practicing the target language, posing questions, seeking and offering assistance to fellow learners. Lingualia offers courses in Spanish and English, with the free subscription tier facilitating interaction with other learners. Access to additional website features such as dialogues and audio examples requires a paid subscription.

- UniLang



UniLang is an online forum akin to a traditional social network, specifically catering to language learning. The platform offers a diverse range of forums tailored to various learning needs. For users seeking general language discussions, the ‘General Language Forum’ provides a space to connect with a community of passionate language learners. Topics in this forum often encompass language games, translations, newly learned vocabulary, or challenges encountered during language acquisition.

UniLang also features a dedicated ‘Culture Board’ for exploring global cultures through discussions on literature, politics, religion, music, and traditional attire. Focused language support is available through a vast selection of language-specific forums. These forums cater to both common languages like English, Spanish, French,

German, Chinese, and Japanese, and less common languages such as Faroese and Basque. For users delving into language families or constructed languages, UniLang even offers forums dedicated to these specific areas. Notably, UniLang is a highly active forum with frequent new posts, ensuring a dynamic and engaging learning environment.

Blogs

Blogs, also known as web logs, represent a prominent form of social media. These online platforms provide individuals with a space to express themselves on various topics and viewpoints. Their versatility extends to a wide range of themes and functionalities, catering to diverse purposes. The user-friendly nature of blogging platforms has significantly contributed to their growing popularity.

The application of blogs within the language learning domain holds significant potential. A key feature of blogs is the ability to engage in commentary on others' posts and receive comments on one's own contributions. While language development might not be the primary objective for all blog participants, these platforms serve as valuable springboards for reflecting upon the language used within the blog entries. Consequently, regular blog engagement can contribute to a user's overall language proficiency (2).

Opportunities offered by mobile devices (e.g. smartphone) in language learning (messenger apps., video-conferencing, podcasts etc.)

Mobile messenger applications like Viber or WhatsApp present opportunities to support remote learning for English and other subjects. This approach is particularly beneficial when learners or instructors have limited internet access or can only access the internet through their mobile phones. These applications offer a variety of functionalities that can be harnessed for educational purposes. However, effective implementation requires careful consideration of the students' typical circumstances to design appropriate activities and approaches.

Educators embarking on remote English instruction in **contexts where most students possess limited or no internet access** require a strategic approach to ensure successful implementation. Prior to

commencing instruction, it is highly beneficial to engage in thorough preparation and research on alternative options (2).

Planning for Limited Technology Access:

A critical initial step involves carefully considering the technology access and usage patterns of the majority of students. This analysis will serve as the foundation for designing appropriate methods and activities for remote learning (2).

- **Internet Access Assessment:** Determine the percentage of students with internet access. For those who do have access, ascertain their preferred devices (laptops, tablets, phones) and the limitations of their data plans and bandwidth.

- **Social Media and Messaging Apps:** Investigate student utilization of social media platforms (e.g., Facebook) and messaging applications (e.g., Viber, WhatsApp). This information will provide insights into potential communication channels.

- **Content Accessibility:** Evaluate the types of online content that students will be able to access effectively. Consider limitations related to video conferencing, online courses, or the potential need to rely solely on messenger applications and social media platforms.

Engaging with digital technologies, particularly in online educational settings, necessitates a commitment to **cybersecurity best practices**. The following aspects warrant careful consideration:

- **Maintaining Professional Space:** Conduct lessons in a communal setting, utilize blurred backgrounds if available, and keep personal belongings out of camera view to maintain student privacy.

- **Dedicated Work Accounts:** Always utilize work-issued devices, email addresses, and login credentials. Maintain separate accounts for personal and professional use, including social media.

- **Protecting Student Privacy:** Instruct parents/caregivers and students to employ only first names and initials when logging in to online platforms. This practice safeguards personal details and minimizes the risk of individual identification.

- **Online Safety Discussions:** At the outset of each lesson, initiate discussions on potential online safety concerns and remind students of reporting procedures for any issues they may encounter.

- **Physical Safety Measures:** Encourage students to participate in online lessons from a common living space rather than

bedrooms. Inquire if an adult will be present at home during lesson times.

- **Virtual Classroom Management:** Implement a virtual waiting room for students to enter lessons, granting access only to registered participants. Upon confirmation of all student arrivals, lock the virtual classroom to prevent unauthorized access.

- **Identifying and Addressing Intrusions:** In the event of an unknown individual entering the virtual classroom, take immediate action to remove them and report the incident to the designated safeguarding lead.

- **Disabling Unnecessary Features:** To mitigate cyberbullying risks, consider disabling private learner-to-learner chat functionalities within the chosen platform.

- **Temporary Leave Procedures:** If requiring a brief personal absence during the lesson, ensure all learners are placed on hold before leaving the virtual room.

- **Recording Guidelines:** Refrain from recording lessons unless explicitly requested by the school. If recordings are mandated, obtain parental consent and ensure transparency regarding retention duration and access controls.

- **Lesson Termination:** Always formally end the class and confirm that all students have exited the virtual learning environment (2).

In conclusion, as teachers we need to keep up with the times, we cannot know less than students about modern technologies, especially the possibilities of artificial intelligence, primarily in order to:

1. Creatively use them as well, saving time that teachers always lack.
2. To understand how to organize training, preventing students from being unindependent and dishonest in completing tasks.

However, we should keep it in mind that any technologies should strictly be used in proportion to the purpose of the lesson, not to ‘use just to use’. They have an unconditional motivating effect if used in moderation and thoughtfully. Everything beyond that will not be of any use.

References

1. Abuhassna, H., Al-Rahmi, W. M., Yahya, N., Zakaria, M. A. Z. M., Kosnin, A. B. M., & Darwish, M. (2020). Development of a new model on utilizing online learning platforms to improve students' academic achievements and satisfaction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 1-23.
2. British Council (n.d.) *Using Facebook to teach English remotely* <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/integrating-ict/remote-teaching-guidance/using-facebook-teach>
3. Cornerstone Schools (n.d.) *Individualized Learning* <https://cornerstoneschools.org/individualized-learning/>
4. ELearning Industry (n.d.) *Advantages And Disadvantages Of Online Learning* <https://elearningindustry.com/advantages-and-disadvantages-online-learning>
5. Khoshnoodifar, M.; Ashouri, A. & Taheri, M. (2023, November 05) Effectiveness of Gamification in Enhancing Learning and Attitudes: A Study of Statistics Education for Health School Students. *Journal of Advanced Medical Education & Professionalism*. October,11(4). P. 230-239. doi: 10.30476/JAMP.2023.98953.1817
6. Klein, A. (2019, November 05) *Data: Here's What Educators Think About Personalized Learning*. Education Week. <https://www.edweek.org/leadership/data-heres-what-educators-think-about-personalized-learning/2019/11>
7. Mazur, E. (2009) *Farewell Lecture?* Science, Volume 323, Issue 5910 https://www.science.org/doi/10.1126/science.1168927?url_ver=Z39.88-2003&rfr_id=ori:rid:crossref.org&rfr_dat=cr_pub%20%20pubmed
8. Serintel (n.d.) *Training Methodology* <https://serintel.org/training-methodology/>
9. Sutton, N. (2015) *What the Research Says about 1:1*. George Lucas Educational Foundation <https://www.edutopia.org/discussion/what-research-says-about-11>

Nataliia Mykhalchuk,

Ernest Ivashkevych

Sovereign task-based language teaching and learning

Sovereign Process of Language Learning by enabling significant communication and interpretation of individual studying results' clarification. The aim of the development of linguistic competence, communicative skills and strategic competence – this is all essential for Sovereign Language Acquisition and it occurs the situation when learners participate in group processes of solving communicative tasks. Sovereign Learners' engagement cultivates a nurturing setting ideal for Sovereign Language Acquisition, nurturing feelings with inclusion and empowerment. Sovereign Collaborative tasks cultivate a favorable ambiance for individual and autonomous learning, stimulating students' deeper comprehension and skills' refinement [4, p. 185; 5].

Compared with other theoretical foundations, Individual Cognitivism is not less important. In a great degree it pertains to the individual mental activities of students associated with perception, memory, learning and problem-solving. Within Education and Psychology, individual cognitive processes denote the actualization of the mechanisms by which individuals obtain, process, retain and utilize different information. We'd like to state, that in the 21st century Sovereign Education entails fostering critical thinking skills of students, encouraging them not only to memorize some facts but to analyze, systematize and ask questions, to tell some information, to formulate their own autonomous opinions and to give Sovereign Perspectives. This aspect of learning aligns closely with the nature of individual tasks which typically undertaken in a Sovereign process of Task-Based Learning lesson [4, p. 185; 6].

We consider one of the important points of Sovereign Task-Based Learning, the difference between Sovereign Task-Based Learning and traditional mixed organization of classroom activities. We'll previously state, that in a traditional mixed form-focused process students usually participate in a structured Sovereign discourse

structure with individually centered initiate-respond-feedback interactions, in which the teacher sets a general problem for this lesson and manages a Sovereign process of changing the thoughts. turn-taking. Students are put in a responding Sovereign role and have their individual range of linguistic functions limited by displayed questions, which place the Sovereign models of the activity in already-known situations. Sovereign Meaning Negotiation is not necessary or feasible at the lessons of the English lessons, because the main goal of scaffolding is to help students to form proper sentences. The teacher provides Sovereign implicit or explicit form of a feedback, and it's customary for the teacher to individual "echo" of students' remarks for the benefit of the entire classroom activities, the Sovereign discourse structure is more adaptable in individual Task-Based Learning, where students have more individual control over Sovereign Subject development thanks to autonomous adjacency pairs. Sovereign Turn-taking Process plays a leading role in the individual conventions of Sovereign casual discourse, allowing speakers to choose who speaks the next one. Referential Sovereignty queries are used when the teacher is unsure about Sovereign response of students. Also, at these lessons students participate in a variety of Sovereign language tasks, understanding individual supplying information, expressing agreement or disagreement and giving Sovereign Instructions. Students also take on the Sovereign roles of autonomous initiators and responders. When some problems are developed with Sovereign Process of Communication, there are individual chances for developing Sovereign Meaningful Negotiation of students. The goal of Sovereign Scaffolding is to provide students with the autonomous opportunity to talk their individual, unique ideas. Sovereign Feedback targets the message content of students' utterances and it is individually content-focused. Students frequently repeat what others have said, either as a form of private Sovereign communication or to create a common individual understanding [4, p. 185–186].

At the same time, the individual contrast between a teaching with traditionally mixed information in the classroom and Sovereign Task-Based Learning lesson was shown in our empirical activities. Sovereign discourse structure is inflexible in a traditionally mixed

process of studying in the classroom using a unique form-focused approach, since the teacher sets a general problem for solving a topic and for control processes of individual forms of turn-taking studying material. Sovereign Teacher-Posed Questions usually have predetermined responses, which confines students to gain individual response role and to develop students' limited vocabulary. There is very little Sovereign Meaning in the process of individual negotiation. The Sovereign goal of individual scaffolding is to assist students in producing unique proper sentences, using individual form-focused feedback. Furthermore, it's typical for teachers to give reflection to students' individual comments. However, in a classroom that uses Sovereign Task-Based Language Teaching, students have more individual control over each topic because of the flexible discourse structure of individual teacher's activity. Sovereign Turn-Taking Process helps to form individual norms of natural speech. The teacher asks problem questions without having some concrete answers, allowing students to participate in a variety of individual language functions and assume the Sovereign roles of both initiators and responders. The Sovereign Negotiation of meaning is given more importance. Students are supported in expressing themselves through autonomous scaffolding, and Sovereign Content-Focused Feedback is given. Additionally, Sovereign Repetition is used [4, 186–187].

We will now consider the main Sovereign Strategies for implementing individual tasks within a classroom. We'd like to say, that task-based learning encompasses more than mere unique tasks completion. Although this Sovereign Method provides fluency and adaptability, learners might hit individually into a paradigm of science. To ensure Sovereign Continual Progress, individual tasks should be viewed within autonomous broader framework. This individual framework comprises three unique stages: pre-task, task cycle and language focus. In the paradigm of unique pre-task phase, the topic and the task are introduced, activating students' relevant vocabulary. During the whole individual task cycle, learners develop their existing individual language skills to complete the task, refining other students with teacher's guidance provide Sovereign Process of Individual Exposure to foreign language use can take a place before or during individual task cycle, boosting students' autonomous

motivation. This paradigm of Sovereignty facilitates individual exposure, autonomous application and motivation, transitioning students from Sovereign Comprehensive Task Engagement to targeted individual language study in the language focus phase.

Teachers must start with individual pre-task activities, such as an introduction; it requires the teacher to go over the individual subject with the class, point out important terms and expressions, and assist with Sovereign Comprehension and preparation of the assignment. The task cycle itself consists of three other Sovereign Points: task, planning and making reports. In the individual task part of the lesson students complete the assignment in small groups or pairs, while the teacher keeps an eye on things remotely. Sovereign Planning is when students get ready to share opinions with the class, either individually in a spoken or written language, to show how they completed the assignment and what their conclusions are; Sovereign Report includes certain students to share their written assignments with the whole class, they may also deliver their thoughts and compare the outcomes individually. Sovereign Analysis and Sovereign Practice are two primary components of Foreign Language Emphasis. Students go over and talk about Sovereign Specific Passages in the text or transcript of the tape during individual analysis of some problem. In practice, either during or after the individual analysis, the teacher helps the students apply terms, phrases and patterns they have not yet come across in the data [4; 6].

We'd like to state once again, that language learners require both diversity and stability. Sovereign Diverse topics, texts and tasks offer students variety of problems, while a structured unique framework like this, with its three defined phases, provides a sense of individual stability. For instance, knowing that there will always be a language focus phase following the individual task cycle alleviates, which concerns about encountering new Sovereign Language during the individual task cycle, as learners understand they will have a Sovereign Opportunity to solve problems later. The teaching methods are necessary for Sovereign Task-Based Learning and they are not significantly different from those ones who used individual methods in traditional process of Sovereign Language Teaching. The

Sovereign Distinctions lie in the individual sequencing and autonomous emphasis of individual activities, as well as in the increased level of students' Sovereign Engagement and reduced direct Sovereign Instruction upfront [4; 7].

Putting students into Sovereign Communicative contexts and assigning them individual communicative tasks or assignments is the fundamental system of Sovereign Task-Based Learning. Any real-life circumstances where unique language is utilized, even casual Sovereign Conversation is considered by us a communicative individual setting. The foundation of each individual task was created using the Sovereign Task-Based Learning methodology is the existence of autonomous "gap" that has to be filled. Sovereign Process of Information-Gap Activity, such as autonomous group work to fill some gaps with lacking information, is the first kind of making individual "gaps". The second kind of Sovereign Activity is individual reasoning-gap activity, where each autonomous argument is filled in by applying logic or practical thinking. Sovereign opinion-gap activity is another kind, which includes talking about social issues. Teachers should acquaint themselves with Sovereign Kinds of Assignments that students will be given before implementing this individual strategy. Sovereign Listening, Sovereign Ordering and Sovereign Sorting, Sovereign Comparing, Sovereign Problem-Solving, Sovereign Sharing Personal Experiences and Sovereign doing Creative Tasks are six categories into which we divide them [2; 4].

According to Sovereign Lesson Principles we've to talk about Sovereign Pre-task Activities, Sovereign During-task Activities and Sovereign Post-task Activities. Sovereign Pre-task Phase has the aim to prepare students for task performance in ways that facilitate Sovereign process of learning. Also, we'd like to emphasize the significance of Sovereign Framing Tasks by providing an advance organizer outlining the required individual actions and autonomous expected outcomes. During the Sovereign Task Phase, teachers have two fundamental types of individual methodological choices available to them, as there are several ways concerning how the autonomous task should be approached, which can be decided upon by the teacher beforehand and planned accordingly. These Sovereign

Ways are referred to as Sovereign Task-Performance Options. Secondly, there is a set of Sovereign Process Options that entail individual real-time decision-making involving both the teacher and students regarding how to carry out the tasks as it unfolds autonomously. Sovereign Post-task Phase offers several individual possibilities, and each of them serves three primary pedagogical objectives: offering a chance for Sovereign Task to be repeated, promoting reflection on Sovereign Task Execution, and Individual Directing Attention to linguistic forms, particularly those that posed autonomous difficulties for learners during Sovereign Task Performance [1; 4].

Sovereign Feedback is also extremely important. We'll suggest that having students present a report on their task performance, making the conclusion naturally of the Sovereign task cycle. The teacher's role is to facilitate and encourage students during this Sovereign process. Sovereign Reports can be oral or written, with a focus on individual summarizing the task outcome. Additionally, students could reflect on their Sovereign performance by considering individual language use priorities, autonomous problem-solving approaches, Sovereign Language process of learning, and ways to enhance Sovereign Task Performance. This Sovereign Reflective Practice will have the aim in the development of individual metacognitive strategies, which are crucial for Sovereign system of Language Learning. Furthermore, it is beneficial to have students evaluate the individual task itself. This individual feedback guides Sovereign Future Task Selection. Simple questionnaires can give students efficiently the perspectives on efficiently gather Task Effectiveness [1; 4].

All of Sovereign Methods and Techniques above suggest that Sovereign is a very complicated term. Based on the definitions connected with Sovereignty are provided at the beginning of this part, we'll state, that it is possible to say that a pedagogical task in the context of Sovereign Task-Based Language Teaching is the classroom's activities that engage learners in Sovereign Comprehending, Sovereign Manipulating, Sovereign Producing or Sovereign Interacting in the process of individual studying of languages with a focus on mobilizing Sovereign system of Grammar

knowledge to convey Sovereign Meaning rather than to use manipulating form of the behavior. It should possess a Sovereign Sense of completeness, capable for functioning as a Sovereign standing alone communicative act with a clear individual beginning, middle part and the end. Central part provides a learning cycle in Sovereign Task-Based Language Teaching. Individual task is characterized by the ability of a person to engage autonomous learners' interest, prioritize different space of meaning over Sovereign Linguistic Accuracy, to relate to Sovereign real-world activities, and measure individual success based on non-linguistic outcomes. This approach emphasizes Sovereign Meaning-Based Learning within the continuum from the focus on forms to forms on individual meaning, aligning with the autonomous Communicative Approach. Sovereign Task-Based Language Teaching is recommended by us to use in Sovereign Space of educational practice due to its effectiveness in facilitating individual effortless and provides autonomous deliberate language use, improving Sovereign Retention through doing communicative exercises individually, and emphasizing on Sovereign Task Completion as means for Sovereign Language Acquisition.

Let us describe the impact of Sovereign Task-Based Lesson Planning on the Development of Learner's Sovereignty in the connection with this problem. So, we'd like to present some the most important points about the correlation between Sovereign Task-Based Lesson Planning and the development of Learner's Sovereignty. We'll talk about the main principles of correlation, such as Sovereign Student-Centered Approach, individual choice and control, individual problem-solving skills, feedback and deep reflection, Sovereign Collaborative Learning and Adaptability.

We mention Learner's Sovereignty by solving social factors, as the individual objectives, choices and beliefs of individuals, along with the significance of teacher's Sovereign Actions, being with shared societal influences. Achieving genuine Sovereignty necessitates presence diverse social individual benefits, for which Ukraine is responsible for providing and citizens with individual obligations to extend to each other.

On the other hand, Sovereign Task-Based Learning, based on our understanding, holds a central autonomous position in the learning process. Sovereign Task-Based Learning is characterized by several key unique attributes: its ability to Sovereign captivate learners' interests, its individual primary emphasis on conveying autonomous meaning, its evaluation based on achieving Sovereign practical outcomes rather than autonomous linguistic accuracy, and its relevance to Sovereign real-world situations. The more affirmatively these criteria can be addressed, the more closely Sovereign activity aligns with the individual concept or autonomous task. A Sovereign Task-Oriented Approach leans heavily towards prioritizing individual meanings over form within the Sovereign Instructional Spectrum.

So, we'll state that the success of Sovereign Foreign Language Curriculum Design hinges on empowering learners to take autonomous ownership of their individual learning journey. Essential steps include ensuring the individual relevance of educational materials through autonomous contextual analysis and individual fostering of metacognitive strategies like Sovereign Goal Setting and Sovereign Self-Reflection. Sovereign Collaborative goal-setting between individual instructional designers, autonomous educators and learners enhances Sovereign Motivation and Sovereign Accountability. Sovereign Task-based Approaches within a constructivist individual frame activity (or framework) promote both language proficiency and Learner's autonomy. Sovereign Collaboration between teachers and students is a key to crafting individual effective, learner-centered curricula that facilitate autonomous knowledge acquisition and Individual Language Mastery.

In our empirical researches at the universities, we proved a great importance of individual tasks on Sovereign learners' ability to learn. In the reality of English Language studying as a Sovereign Foreign Language instruction, there's been an increasing focus on methodologies with the aim at nurturing students' speaking skills and motivation. Sovereign Task-Based Language Teaching has emerged as a notable Approach in this case. Students view Sovereign Language Tasks and individual Activities as some problem catalysts

for autonomous proficient task execution and Sovereign language utilization in the classroom, as it was indicated by students' feedback. We'll present the percentage of students' motivation levels in a Sovereign Task-Based Learning classroom across various aspects. Overall, a high percentage of students reported high motivational levels, particularly in tasks related to improving English-speaking skills (83,24%), participating in group discussions (63,44%), attending all lessons and preferring studying English in class, off-line (74,38%), performing individual tasks and autonomous activities at the English lessons (78,42%). However, Sovereign Motivational Levels were comparatively lower for activities, such as using English outside the classroom (24,31%), sharing ideas with classmates (34,02%) and with teachers (58,11%), and using English in everyday life (32,80%). These researches highlight us the variety of the degrees of individual motivation among students across different Sovereign language learning contexts.

Also, we outline students' individual perceptions regarding various Sovereign language tasks and activities in the English Foreign Language classroom. The majority of students agreed with statements related to individual motivation (85,04%), autonomous performing tasks in English (79,31%), sharing Sovereign Ideas with classmates (58,19%), communicating with teachers individually (62,84%), interacting with foreigners (51,90%), asking questions individually (62,02%) and answering questions in English individually (73,18%), pronouncing words clearly (74,08%), using English daily (52,16%), improving presentation skills (82,81%) and enhancing communication skills (79,44%).

However, there were some neutral or disagreeing individual responses, particularly regarding confidence in Sovereign English-speaking skills (48,96%) and using English individually as a daily language (42,86%). These individual perceptions shed a light on students' attitudes and confident levels in various Sovereign Language Learning Activities within some individual classroom settings. It has been revealed that a predominantly high level of Sovereign Motivation occurred among students, particularly in solving by students individual tasks with the aim of improving individual speaking skills and performing autonomous tasks in

English. While confidence levels vary across different Sovereign language skills, students generally hold positive individual attitudes towards various Sovereign Language Tasks and Individual Activities, highlighting the importance of fostering individual supportive and engaging learning environment to address some main areas of improvement and enhance overall language learning individual experiences [4, p. 191–192].

As we mentioned above, there are various psychological principles, which correlate between sovereign Task-based Learning and Learner's Sovereignty. Starting with sovereign Student-Centered Approach, we'd like to state, that it is crucial to consider individual learner's differences in Sovereign task-based language learning. Although, Sociocultural Theory permits individual tasks' interpretation, thorough research by its effects of learner's differences on individual task performance. At the lesson the teacher has to consider some important factors, such as students' acquaintance, gender, skill level. We'd like to highlight the necessity for obtaining more complex researches which examine the interplay of several factors on sovereign task performance. Also, group-based differences may mask deeper individual discrepancies among students. Based on the results of their studies, it is possible to say that Learner's Sovereignty can be strongly impacted by providing task-based language learning researches that take individual learner's characteristics into account.

Task-based Learning process of studying allows teachers to modeling different requirements in a better way, to take into account preferences of learners by understanding their level of proficiency, their possibility to have communications with partners of interaction. Furthermore, our own empirical researches emphasize how critical we have to be because of our comprehend individual differences – like task attitudes and working memory capacity are affected by task performances. With a piece of their own greater knowledge, skills and experience, teachers may create a lot of assignments that give students more agency over their individual process of education, promoting students' Sovereignty. Furthermore, by teacher's examining in what degree different conditions interact to affect tasks' solving, tasks' performances, modeling researches' designs,

which, from their side, can offer important insights into the ways of presenting the best language learning tasks to the needs of learners. This will further foster Learner's Sovereignty by raising their effectiveness and engagement levels during the whole process of autonomous learning.

Choice and control, on the one hand, are necessary. Despite them, it is possible to track the influence of tasks on choice and control within the practical analysis of problems, tasks and situations in the paradigm of Task-Based Language Teaching. We've to take into account learners' degree of choice, that does a major impact on spoken complexity. When it has been offered a restricted or complete choice of topics, participants demonstrate higher degrees of complexity, comparing with situations when they were not given any other option or choice. The measure of implying Task-based Learning gives the students a great choice, which increases their focus and openness to the process of communication, which produces language skills more complicated. Choice has its beneficial impact on learner's spoken complexity, which emphasizes how important it is for Task-based Studying for promoting Learner's Sovereignty and to improve language learning abilities. Based on the results of our empirical research, it is possible to say that offering choice of ways and methods in Task-Based Language Teaching significantly impacts learner's autonomy, granting the students with a great authority to choose topics or tasks themselves, to assume ownership and accountability for their process of learning in a whole. This autonomy fosters deeper engagement of students with the content, resulting their heightened motivation, self-assurance and enthusiastic involvement into the process of studying.

Another psychological principle for developing students' Sovereignty is *problem-solving*. Comparing with task-based language teaching, the emphasis in a case of problem-solving lies on tasks of achieving objectives, when students use the English language effectively rather than focusing solely on Grammar or Vocabulary. Unlike traditional methods, such as Presentation, Practice, and Production, where language use is often limited, Task-based Language Teaching and Learning encourages students to express themselves freely, enabling them to do experiments with

different language forms. Task-based Learning Approach empowers students to determine the language they use to include task objectives, fostering Learner's Sovereignty and active involvement into the learning process. By the way of improving communication, Task-based Language Teaching and Learning creates a learner-centered environment in which students take their ownership of their language learning progress through authentic, real-life tasks or Natural Language Approaches.

Based on these statements, it is possible to say, that the focus on problem-solving and effective communication empowers students to actualize their process of language learning. Through tasks and problems that actualize a space of using the English language effectively, students begin to use different Grammar or Vocabulary forms of statements and texts, they are encouraged into active process of communication and prefer to use different language forms. This Learner's Sovereignty enables them to make individual choices how to set tasks' objectives, how to begin deeper involving into the process of studying English, using complicated Grammar rules, phrasal verbs, etc. Task-based Language Teaching and Learning is Learner-centered Approach promotes a real, natural Learner's Sovereignty by allowing teachers to navigate authentic tasks and to take charge of their language learning progress.

What stands out, the researchers of different scientists, it is feedback and deep process of reflection, which also play the most important role in Task-based Language Teaching and Learning and developing Learner's Sovereign. In this case we'll state, that prior studies on teachers' corrective feedback in the process of the second/foreign language acquisition have mostly is taken place in the classroom environment under supervision, frequently without the use of Task-Based Language Teaching and Learning paradigm. According to our empirical researches, students' perception of individual forms of the activity and autonomous corrective feedback created cooperative learning environment and positive social attitudes, approval the process of studying English with Task-based Language Teaching and Learning are supported by the teacher a great progress of studying English.

So, autonomous learning increases the accuracy of studying the Language Acquisition when it comes to writing skills, and we'll find the ways of teaching writing fluently. If we examine how we, as the teachers, can affect individual process of students' oral English speech becomes correct, we'll confirm its significance in providing foreign language instructions. Corrective feedback improves English language proficiency in both written and spoken forms. Based on this type of the activity, learners engage in the process of interaction with other students, they develop positive social relationships and accept collaborative learning circumstances, suggesting a high level of autonomy in seeking and utilizing feedback from other students to improve language skills effectively.

For the process of developing Learner's Sovereignty, the most important there is students' self-reflection. Students have to submit all possible types of lessons' activities, making reports detailing their activity and doing any conclusions or insights they have to do. This is a natural type of conclusion of the task cycle, according to the process of developing Students' Sovereignty. The chairpersonship and encouragement of students are possible when they take the roles of the teacher themselves. The reports can be either prepared in written or oral forms. On the one hand, it is evident from our practical experience that the reports' main goal should be to summarize the task's results. On the other hand, it would also be important to request that students consider and assess how well they complete the assignment.

For developing Students' Sovereignty, it is important to provide *collaborative learning*. It is a type of studying that correlates positively between Task-based Language Teaching and Learning and the process of developing Students' Sovereignty. We'll provide some main points, how collaborative learning influences Students' Sovereignty in the process of doing tasks by them. As students are included into collaborative studying they will achieve shared learning objectives, collaborative learning offers and preferences as the most excellent opportunity for language practice. Through active individual participation into the processes of asking questions, providing Learner's Sovereign clarification, according to Learner's Sovereign negotiating meaning, Collaborative learning can imitate

autonomous real-life social contexts, promoting both a sovereign increase in the paradigm of reaching improvement in the quality of students' discourse. Collaborative Learning creates a laid-back atmosphere where students can interact and converse with one another without worrying about rules or being penalized for making mistakes individually.

Also, we'll add, Collaborative Learning involves students to have conversations and exchange ideas in relaxed situations of setting aims and purposes. This promotes individual processes of sharing ideas, various viewpoints and helps students to improve language proficiency and develop their communication abilities. Collaborative Learning involves such types of activities like discussing, elaborating on and assessing students' viewpoints to foster critical thinking skills of learners. Based on this we'd like to say, that it gives students the chance to take charge of their educational process, collaborative learning through different assignments, which can improve Learner's Sovereignty. Students are encouraged to make individual choices, to create autonomous objectives and oversee their process of sovereign learning when they have the activity in a collaborative environment. All these circumstances promote independence and self-direction of students in their Learner's Sovereignty. By working together, students may more actively participate in autonomous group conversations, negotiate Sovereign meaning, and solve problems individually, but as a team, which helps them become more capable of taking individual ownership of their sovereign learning process and learning from other students in their group.

The importance of sovereign adaptability in promoting Learner's Autonomy and Individual Tasks' Engagement among students was thoroughly examined by us in our empirical research. First of all, we've to say, that when students are comfortable with all necessary material and appreciate their individual chance to learn through Sovereign process of interaction with each other, they like in a great degree to participate in class Sovereign discussions and activities. Firstly, small-group individual conversations are preferred over Sovereign large-class settings, which suggest that instructional strategies need to be more autonomous, flexible, and help the students to accommodate different learning styles and language

autonomous limitations. Secondly, how students feel about the learning Sovereign environment – including how supportive and autonomous the teachers are and how confident they are in their abilities to succeed individual affects how they influence on students and help them to participate in class activities.

The process of incorporating alternatives and choices into class projects or assignments allows students to choose topics, themes and problems, which they find more interesting and relevant, which in turn increase students' motivation and levels of engagement with the material. Overall, the adaptability in the paradigm of the instructional design and the process of facilitation display a crucial role in fostering Learner's Autonomy and tasks engagement into the classroom activities. In the context of Task-based Language Teaching and Learning processes, flexibility has an impact on Learner's Autonomy since it can enable students to take charge of their education. Task-based Language Teaching and Learning enable students to upgrade their learning experiences with the aim of their unique requirements, preferences, and language competence levels by distinguishing flexibility in learning activities. Because of their capacity to adapt into Autonomous Learning, students can work with projects that have personal significance, influence and relevance for them, which help them feel more convenient in the process of making their education more sovereign.

So, the development of Learner's Autonomy based on Task-based Language Teaching and Learning, which provide different meanings, scripts and frames for lifelong learning, which is mostly recognized by us as a crucial process in today's contemporary world. Lifelong learning goes far beyond the traditional learning settings, allowing a student a continuous process of acquiring information, practicing skills and gaining competencies throughout students' lives. Thanks to Task-based Language Teaching and Learning, learners are not just recipients of knowledge but active people in their process of studying. By promoting autonomy, Task-based Language Teaching and Learning develops curiosity, motivation and adaptability which are vital to lifelong process of learning. This approach helps individuals to take ownership of their learning, allowing them to explore diverse interests, go after personal and professional

development opportunities, and help students to adapt to circumstances throughout their lives and learning.

Investigating the problem of the formation of Learner's Sovereignty in written speech, we in some way broaden the definition and qualify the learner's autonomy as the integral ability to generate and to perceive texts of different types (genres) to achieve the communicative intention of the subject of speech within a certain communication situation". According to four components of discourse: the text, the genre, a communicative situation and a subject of discourse and its communicative intentions, the researcher highlights *the textual, genre, tactical and strategic components of Learner's Sovereignty*. In the aspect of the problem of our research, special attention should be paid to individual forms of the activity. On this basis, it can be determined that Learner's Sovereignty provides the level of formation of the linguistic ability of the person to generate his/her speech which is an integral part of a communicative competence of a speaker.

In accordance with the levels of the development of Learner's Sovereignty of the person, we think that Learner's Sovereignty includes with two levels – *the level of adequate choice* (readiness to choose stylistic means of the language according to the criterion of "more / less adequate situation") and *the level of adequate integration of the whole text* (the ability of the person to build "perfectly" and to perceive "impeccably" the speech units), the development of which does not depend on age, but it is connected with the formation of the culture of communication of the person. That's why definition of Learner's Sovereignty was formulated taking into account the grammatical, pragmatic and psycholinguistic aspects of studying the structure of it. *We consider Learner's Sovereignty as one of the most important structural components of the communicative competence of the speaker, focusing on the formation of such skills:* to allocate linguistic and extra-linguistic parameters of discourse, to establish and to realize the interrelation of linguistic means with extra-linguistic aspects of communication; to choose independently the type of discourse; to recognize and use key markers of different types of discourses; to construct and perceive holistic discourses taking into account extra-linguistic

parameters of the situation and the peculiarities of their semantic-pragmatic and grammatical organization.

It is worth noting that different linguists, giving definition of Learner's Sovereignty, adhere to similar views. They think either as knowledge of different types of learner's autonomy and the rules of their construction, as well as the ability to create and to understand them in the light of the situation of communication, or the ability to bind expressions and consistently express their thoughts in situations of oral and written communication. The first interpretation of Learner's Sovereignty is acceptable to us, since it ensures the possibility of its formation at secondary schools.

We believe that Learner's Sovereignty along plays the most important role in the process of developing communicative competence. Knowledge of the laws of constructing discourses, as well as the types of Learner's Sovereignty, is an important part of our ability to communicate. The importance of learner's autonomy is also revealed when considering it from the standpoint of the formation of which is extremely important in the light of new trends in the study of a foreign language and it is important due to the fact that this learner's autonomy is created in the process of producing and understanding various types of discourses.

Discourse technique is the ability to build and to accept all types of discourses (in oral and written forms) in accordance with the communicative intention within the specific communication situation. Mastering different types of discourse is due to continuous communication and interaction with other communicators, master the language, which is a model in different life situations. For pupils in the process of studying a foreign language an educational audience is the main place where discourses of another culture are used. It is here that they learn to choose, depending on the situation, the corresponding discourse and modeling their expressions in different ways, without using the same words and Grammar forms when communicating with representatives of different social groups, even if the subject of the conversation is always the same. *In such a way the person reaches Learner's Sovereignty.*

Consequently, for the formation of Learner's Sovereignty in the process of studying a foreign language, it is necessary teens will

master various types of discourses. The foregoing power of discourse lies in the person's ability to create diverse (social, cultural, political, etc.) identities. However, the set of possible identities is limited and depends on the range of discursive resources, which are available to the individual, which, in turn, is related to his/her social status and culture. Thus, discourse becomes a password for identifying a person, means of him/her realization and the material embodiment of discourse (they are texts in any form: written or oral words, symbols, images, artifacts). The most powerful, in our opinion, discursive resource is capable for bringing people around certain cultural value and ideals. Thus, contextual use of the terms, that is the discovery of hidden meaning, which implies the concept of a supposition, is related. The medieval doctrine of the supposition indicates the presence of the closest semantic environment of the main value. And with the notion of presupposition there is an indication of peripheral meanings which form a kind of configuration, characteristic features of the semantic field of a certain word. The discursive analysis can lead to a new understanding of those processes of production and use of messages that are rightfully considered the most significant in the study of mass communication.

The concept of discourse is often associated with the types and forms of speech, the principles of constructing a message, its rhetoric, the characteristics of the speech of the individual and groups of people. The blurredness of the term "discourse" is due to two reasons: the history of formation, when in semantics of "memory" tokens contain signs of their previous use, and the uncertainty of the place of the concept of "discourse" in the system of existing categories and modes of the language expression.

The discourse is a type of communicative activity, an interactive phenomenon, a speech stream that has various forms of the expression (oral, written, para-lingual). They are represented within a specific channel of communication, which is regulated by the strategies and tactics of the participants; the discourse shows the synthesis of cognitive, linguistic, and extra-language (social, psychic, psychological) factors, which are determined by a specific circle of "forms of life", depending on the subject of communication, has the result of the formation of various speech genres. Discursive

technique is the totality of speech-thinking actions of the partners of communication connected with cognition, comprehension and presentation of the world by a speaker and with the comprehension of the linguistic picture of the world of the addressee or of the listener.

What is more for our understanding, lifelong learning is essential in today's fast-evolving economy, where technological devices, economies and societal changes create absolutely new challenges. Individuals who take hold of lifelong learning are better prepared to surrounding environment and succeed in this dynamic world, while also a job market needs these specialists. So, students prefer to adapt to new roles and industries, and take great opportunities to be autonomous. Furthermore, lifelong learning has broader benefits in our society, contributing to economic growth, social unity and providing a wide range of innovations. By fostering continuous learning, Task-based Language Teaching and Learning promotes active sovereign critical thinking, autonomous problem-solving skills, letting individuals to contribute wisely to their communities and address a lot of complex challenges facing surrounding society. In conclusion, Task-based Language Teaching and Learning not only enhances Learner's Sovereignty but also lays the foundation for a lifelong autonomous commitment to individual learning and personal growth. By equipping individuals with the sovereign skills, mindset and individual resources to embrace lifelong sovereign learning, Task-based Language Teaching and Learning prepares students to navigate individual complexities of the modern world and contribute positive individual scripts to the paradigm of the society.

So, the relationships between Sovereign Task-based Language Teaching and Learning and Learner's Sovereignty have been clear. The most important points of the dependence of these factors have been clarified, including the following facts: a Student-Centered Approach; the Provision of Choice and Control; the Development of Problem-Solving Skills; the Integration of Feedback and Deep State of Reflection; the promotion of Collaborative Learning; the Inherent Adaptability. Using the knowledge having been gained from many contemporary researchers who have studied Learner's Sovereignty and Sovereign Task-based Language Teaching and Learning, it is

clear that these two elements are mutually beneficial. Sovereign Task-based Language Teaching and Learning intrinsically oriented on Student-Centered Methodological Approach, which stands out as a key component in promoting System of Contemporary Learner's Sovereignty by giving students agency and empowerment over their academic process of studying. Giving people the freedom to choose and to be in charge of their educational enhances students' sense of Sovereignty helps them to customize their educational experiences to fit their requirements and preferences. Additionally, the focus on problem-solving techniques in Sovereign Task-based Language Teaching and Learning provides students with essential resources for self-directed process of learning, empowering them to overcome different complicated obstacles and gain knowledge on their own.

Peer reflection and feedback, such as Sovereign Methods, which are combined, promote learners to actively and autonomously evaluate their learning objectives and reach progress in addition to facilitate ongoing process of improvement of Sovereign meaning. In addition to encouraging social contacts and knowledge exchange, Sovereign Task-based Language Teaching and Learning supported collaborative learning settings helps students to develop a sense of Sovereign Freedom and Responsibility. Collaborating helps students to achieve shared Sovereign objectives, which facilitate students to do their independent Sovereign types of the activity, help them to actualize and develop skills, while also to provide developing Sovereign critical collaboration abilities. Last but not least it is that Sovereignty, task-based techniques influence students' natural flexibility guarantees a wide Sovereign range of learning preferences and styles, which the teacher has to take into account, in any way, give students the confidence and independence to successfully navigate a variety of learning Sovereign Environments. This research concludes the Methods of highlighting the critical role of Sovereign Task-based lesson planning, plays promoting Learner's Sovereignty, as evidenced complex relationships with Student-Centeredness Sovereignty, autonomous control and choice providing Sovereignty, autonomous problem-solving skills, Sovereign feedback systems, Sovereign collaborative learning and autonomous variability.

Teachers may effectively enable students to take charge of their Sovereign process of education and develop their critical lifetime by the way of actualizing students' learning abilities by adopting these Sovereign ideas. As we continue to strive for educational Sovereign excellence and equity, the integration of Sovereign Task-based Language Teaching and Learning stands out as a promising method toward empowering learners and fostering a culture of lifelong learning and personal growth. In conclusion, by promoting Learner's Sovereignty and fostering a commitment to Sovereign lifelong learning, Sovereign Task-based Language Teaching and Learning not only prepares individuals for autonomous success in the present time but also equips them with Sovereign resilience and adaptability which are necessary in ever-changing world.

So, Learner's Sovereignty is analyzed by us as the ability of learners to take the initiative in their own learning in a variety of situations and contexts. The last includes the ability not only to take and follow through conscious decisions but also to create a suitable learning environment for themselves. Other skills that are encompassed by the term include the will to seek out people and situations that can facilitate the learning process, and the ability to reflect upon the learning process as a whole.

Promoting Learner's Sovereignty requires teachers' time, efforts, skills and patience. It is especially difficult for teachers to work by exam-driven contexts where the classroom is run in a formal and structured manner. Teachers play the important role when it comes to promoting autonomy: they listen attentively to the learners and motivate them to take the initiative in their own learning, and support them in formulating realistic goals for themselves and in incorporating these goals into a learning plan. They make material available and give both advice and constructive feedback. Insights from the researches and practice show that the role of teachers and the interaction between teachers and learners are important factors in developing Learner's Sovereignty.

At the lessons in which Learner's Sovereignty is encouraged, learners are called upon to play the active part in shaping the common learning process, for example by bringing their own materials to the classroom, learning to judge their own proficiency

by making their own assessments or having their peers assess by themselves, or by reflecting upon the learning processes by keeping a diary of their progress. By negotiating common goals, learning paths and indeed tasks, a community of learners is created that enriches the lesson.

This way of taking part at the lesson still feels unusual for many learners with the aim to initiate successfully this process of reorientation, teachers should talk explicitly to learners about the subject of learner's autonomy and gradually entrust them with more and more great responsibility for the learning process.

So, we propose three steps to help learners to attain greater autonomy: firstly, the teacher has to make learners aware of autonomy by highlighting new ways of viewing the learning process and motivating the students to reflect upon their learning process and their opportunities for learning, not only in but also outside the classroom. Then, secondly, by practicing new skills, roles and behavioural patterns, the teacher can help learners to change their attitudes. Last but not least is that more and more responsibility is transferred to the learners so that they can influence the lesson design and have greater scope for making and implementing their own decisions with a great respect to materials and exercises.

A key to motivating students helps them to recognize and understand that they can take responsibility by their own learning.

- Tie learning to students' personal interests.
- Let students to work together to meet learning goals.
- Give students a voice in their own learning.

Teaching that fosters motivation to learn is a thoughtful process of aligning students different choices so that students can see the value of these choices as tools for meeting their learning needs and goals. Modeling the skills involved in making well-informed and positive choices, teachers need to reflect in real-time conditions. Concurrently, teachers have to set clear learning goals and help students to understand that the choices they can make are within the context of the learning goals set by the teacher. Students learn that they can be successful if they meet clear performance requirements. When students see first-hand that they can be successful, teachers have the opportunity to talk with them about how the standards and

expectations are related to their own personal interests or to the skills they will need to succeed in their life.

So, we can propose some psychological principles of forming Learner's Sovereignty:

1. Set clear performance standards from the start.

Students need to know exactly what is expected of them, how they will be graded, and what supports will be available to them if they need help learning the information or growing their own skills. When teachers formulate some main performance expectations, they have to consider the diverse backgrounds and experiences of each student. Performance outcomes that focus on each student's abilities and strengths lead to more positive student's development and engaged them into the process of learning, particularly if students are from poor communities or have limited supports for learning outside the university.

- 2) Help students to develop a sense of ownership over the learning process.

As a part of the process of offering students meaningful choices, teachers must be clear about how the choices relate to the learning objectives or standards. For example, teachers can provide students with different choices about how they may demonstrate mastery of a concept, the approach with particular assignments, to provide a kind of the activity when students can work independently or with peers, and to achieve their competency levels. When students have the opportunity to be involved in making these choices, they take more responsibility for their own learning.

3. Provide feedback to students that will give them precise information about the particular skills they have acquired and/or need to improve in order to be successful in their class.

For example, at high school teachers are increasingly being taught and shown how to provide new learning tasks with the opportunities for students to ask questions and to seek a help from their teacher or peers if they are having difficulties understanding concepts or performances required of them. Students learn to use feedback from their teacher and peer to change their conception of how competent they are in different subjects or learning activities. Feedback also helps students to make better learning choices.

4. Encourage students to assess their own learning progress by using charts or keeping journals, so they can evaluate the progress they are making as they acquire relevant knowledge and skills. As students learn to monitor their own progress, they become more motivated by their success and begin to acquire a sense of ownership and responsibility according to the role they play in the growth of the person.

One of the most effective ways to promote learner's autonomy is using such kind of the activity as group work. Group activity is the important part of the learner's autonomous classroom. By shifting the focus from teaching to learning and diminishing the learners' dependence on the teacher, the groundwork is laid for peer assistance. The connection between learner's autonomy and dependence means that at any particular time learners will be able to perform some tasks by themselves but they need help with others. Individual differences will ensure that learners develop their personality at different rates and with different emphases. This means that almost from the beginning learners will be able to support one another in task performances. This is why group work plays a key role from any psychological point of view. By the principles of Learner's Sovereignty relating to group work this role is assumed firstly by one learner and then another one in a complex structure of interdependence.

We indicate that in the autonomous classroom learners manage their group activity by using their own resources. We proposed some criteria that can be used when training learners in forming their own groups:

- learners are allowed to choose partners by their preferences, those they work well with or they think they can learn from;
- learners can choose partners they have seldom or never worked with before, which provides variety in the group work, helps learners get to know one another and prevent cliques;
- partners who have the same interests in different activities or by materials,
 - partners who have certain abilities like good writing;
 - partners who can provide peer tutoring.

At the end of each task all the group members, together with the teacher, assess a group work. This helps the learners make the connection between the goals they set collaboratively at the beginning, the strategies used to achieve the goals and understand the outcome, and put them into monological or dialogical speech. The learners assess their own contribution to solve the task and provide a group activity. The experiences having been accumulated by different groups are shared with the whole class and the teacher, and together they'll try to find solutions according to different problems and find out the most effective way to form groups.

At first the learners may form groups out of habit choosing to work with their friends, but as they get used to this format, different groups begin to appear. At the upper levels of providing the activities the following criteria are a good frame of reference:

1. *“What do I want to be better at? Why?”*
2. *What do I want to do? Why?*
3. *Who would I like to work with? Why?”*

Learning how to choose working partners increases learners' awareness of, for example, their strengths, weaknesses and personal style of the activity. Successful group activity can boost Learner's Sovereignty and help students to implement a different atmosphere in the classroom. A teacher has to be very much aware of how the group work is progressing and what steps are necessary. Poor group activity can do as much damage to morale as good group activity can help it. It is important for teachers to give learners all necessary opportunities to develop good group work habits and they may have to be active with the whole class regularly in setting up good group activities' principles.

Let us propose techniques and group activities to promote Learner's Sovereignty in the classroom. In this article there are some examples of techniques and group activities that can help us to promote autonomy in the classroom. They increase students' motivation and encourage students to be more active in the process of studying.

Crossword Session. In this kind of the activity students assume the teacher's traditional role of designing each task and carrying out the activity.

For many students learning professional vocabulary is a tedious task. Learners find it difficult to retrieve a specific item impromptu (in speaking or writing). The possible cause of this failure is that vocabulary items have not been consolidated, they have not been transferred to a long-term memory and either remained in a short-term memory or even have been forgotten. Some items might be recognizable when they are encountered by learners, but usually learners complain that they are short of words and use rudimentary vocabulary because appropriate terms have not been effectively activated.

In this kind of the activity a situational context and a lexical content are intertwined. Students use the wordlist of target vocabulary from the topic-based reading materials. Students choose the items they want to process and design a crossword working in pairs. It is advisable to limit the number of vocabulary items (about 10) and to set the time limit (from 7 to 10 minutes). Each pair is expected to deliver their crossword either on the chalkboard or transparency using an overhead projector. One student reads the definitions, and another one writes the item as soon as somebody generates the answer. Students “are awarded” a point for each correct answer. In a case of an inaccurate definition, a point “is awarded” to a person who corrects it. The guessing activity should not take longer than 10 minutes. The main idea is to have a fast performance and delivery. The activity also helps to develop fast-thinking, which is necessary in the process of spontaneous speech. It can be administered as a warm-up or between other types of the activities, like writing or reading, for students to unwind. The crosswords designed by other pairs of students would be administered in the follow-up lessons, one at each time. Thus, learners will be able to recollect and process the task-based vocabulary during a few weeks. Naturally, different pairs of students will choose diverse vocabulary items, which also encourage their revising. Learners’ interaction, cooperation, assessment and self-assessment are lively and take place in a friendly, kind atmosphere: students argue over definitions, pronunciation and spelling, and enjoy awarding the titles of “the best”, “the second place of the best” and “the third place of the best” performers.

Let us show the role of *Grammar Training* in the process of the development of student's Sovereignty. The usage of English Tenses is rather problematic to Ukrainian learners. The most number of students likely cause of students' difficulty to show the difference between Grammar systems of English and the mother tongue. Although students are very familiar with the structures of all Tenses, they tend to simplify their usage to the most simple forms. The technique presented below demonstrates a great opportunity for students to practice the usage of various tenses within topic-based context.

Each activity is prepared at home and it is administered by learners in the classroom. Learners use authentic professional materials either from professional journals, news, newspapers and so on. Each pair prepares a passage in which verbs are replaced by infinitives and they are reproduced on transparencies or handouts. In the classroom all students exchange their ideas and suggest the choice(s) of choosing some Tense form. All students are involved into the discussion and present their arguments for or against the suggested usage. This activity is very lively, particularly when there is an alternative possibility. Learners argue the points enthusiastically, and as a rule a final decision is reached without the teacher's intervention. Learners enjoy awarding "prizes" to their groupmates and demonstrate the ability of being objective in their evaluation. It is noteworthy that students should complete each kind of the activity during the lesson, and the teacher's feedback should follow the learners' self-assessment. It is advisable to have no more than one of such activity during a lesson, so that students do not get bored or frustrated in a case it is rather hard. A possible variation of this activity is combining by two tasks: selecting the word order and the right Tense form.

The other way to present students' Sovereignty is providing the methodology of *Translation*. This activity is designed to give students practice in translating short texts from English into their mother tongue. It is advisable to select two passages of similar scope that do not contain new vocabulary items. Students have to prepare two passages of approximately the same difficulty. The teacher has to divide the class into an equal number of pairs and give different

passages to the students sitting next to each other. Also, the teacher has to ask students to translate their passages into the mother tongue and set the time limit for translating.

As soon as students have finished translating, the teacher collects the original English texts and ask students to exchange their translations in mother tongue. The teacher sets the time limit and asks students to translate into English the activities of the person who is sitting next to this student. As soon as students have finished translating, the teacher gives them original texts and lets the pairs who swapped their translations to compare and analyze their activities. The emphasis is on the difficulties they are encountered in translation by both ways. A whole class discussion is a follow-up activity.

The final stage is to provide a copy of an officially approved document in the learners' mother tongue, so that learners will compare their own understanding and translation with the official version. As it is obvious from my description, this activity is time-consuming, because learners need some time for reflection, analysis and discussion. Discussions concern different aspects of the language use, such as a choice of vocabulary, collocations, structure of sentences, style, etc.

The next way to develop students' autonomy is using *Games*. Students are put into several groups. Each group is given a set of procedure for each text. Each student in groups is given one card containing one of the steps of doing something. The students are then required to seek their partners based on the sequence of steps in the text procedure. The students do this activity by reading loudly the words written on their cards. Then the students are asked to go to the front to present what they have done in the process of game. The teacher tests the students' comprehension about the text procedure and guides them in drawing conclusions on what they have learned from the material. After that, further exercise is given to strengthen their comprehension on text procedure.

Using game in the classroom in a great degree encourages students to use the target language spontaneously in real life situations. Game makes more fun in the classroom and therefore the students enjoy learning. When we use games learning can be better.

The next way of the developing of students' autonomy is using *Role-Plays*. Using it the teacher has to tell the students that they are going to use role play to practice their speaking skill based on the competence to be achieved as it is mentioned in the teacher's lesson plan. Students are required to sit in groups of four or five people (it depends on class size). In each group students are given roles such as the head of village, the village secretary, the village advisor, a community leader, a university student, etc. In each group, they are given a task to solve some problem. For example, the problem is that the village has been given an aspiration fund 200.000.000 UAH. In groups they should discuss by giving arguments where to spend the money on. Also the students are proposed by some choices, such as: constructing a school building, constructing a bridge, constructing a mosque and distributing it to poor people in that village. For solving this task students should be exposed with some reading materials related to the choices have been mentioned above. By doing this, the task can develop students' fluency in target language, generate students to use the language or interact with partners of communication in the classroom. In addition, it can increase students' motivation and make the teaching learning process more enjoyable.

The next way to develop students' autonomy is *Project activity*. In this form of the activity the students are asked to conduct a survey on, for example, "why do people smoke". Students are put into groups of four or five people. In these groups they are required to ask a questionnaire. The questions in the questionnaire should include respondents' smoking habits, types of cigarettes they smoke, the number of cigarettes they smoke a day, their reasons for smoking, kinds of disease they are suffering from, the amount of money they spend on smoking, their feeling about smoking in public spaces and on public transport, etc. Students are then told to interview people smoking at coffee shops, markets or any other public places to collect some data using the questionnaire. The groups of students study the information they have collected and write a report. Then each group presents the report of the survey to the class orally using power point for classroom discussion.

This project may require commitment and dedication from the students. It takes about two weeks of an intermediate lesson time. The number of respondents could be about 20 or even more. The same kind of the activity could be done with other topics, such as “why do people learn English”, “why do people like to eat fast food”, “why there are some noodles cheaper than the others?”, etc.

The next form of the activity to develop students’ autonomy is *Information Gap*. Students are given instruction of what and how to do the task. Then students are asked to be in pairs, for example student A and student B. Each student is given different texts. Student A is given a reading text about a biography of a famous person, for example William Shakespeare (English dramatist and a poet), and student B is given a text for reading about Jeffrey Archer (a novelist). Student A has some questions about Jeffrey Archer about his date of birth, educational background, time of his marriage, time of his involvement in the parliament, about his novels, when he returned to politics, his job, and the name of the party he belongs to. Student B is also given some questions about William Shakespeare. The questions are asked about his date of birth, his nationality, his job, his date of marriage, the name of his wife, what he did in 1594, when he bought Globe Theatre, what happened to him in 1613, the number of plays he wrote, the sort of plays he wrote, and the time of his death. In pairs, students exchange the information by asking and answering the questions to each other. The answers should be written on the spaces having been provided to each question. After they have finished the task, the teacher and the students check whether written answers are correct or not. By doing this task, the students have more practice of using the target language in a conducive learning atmosphere.

The next is *Jigsaw* activity. Jigsaw activity helps students to create their own process of studying. Teachers put students in groups of four or five. Each member of the groups is given a number, for example, student 1, 2, 3, 4 and 5 (if one group consists of five students) or Student T, E, A and M (TEAM). Each of them is assigned a different text or different information. Then, group members join with the members of other groups having been assigned the same text or information, and they do their own research

and/or share ideas about the text or information. Then, students return to their original groups to teach other members of the groups who have different texts or information. Group members have to do their activity together as a whole team to accomplish a common goal and each person is dependent on other people. By doing such kinds of actions, it facilitates the process of interaction among all students in the classroom. Each group member becomes a person who is specialized in subject matter and thereby possess critical information to contribute to all other classmates.

The next way to provide students' autonomy is the method to *Think in Pairs and to Share thoughts*. Students are given some instructions about what to do with this type of the activity. The teacher distributes parts of the text to each student. In every meeting there is a text that can be discussed. A text is divided into two parts. The students accept different part of the text. Then the teacher asks the students to do so called thinking step individually and try to understand it. The teacher monitors and controls the process of students' thinking that was done individually by each student. After that, the students do their steps in pairs. They move closer to their pairs who have the same text, then think and share the text. The teacher monitors and controls the Pairing process that is done in pairs. The teacher may help the students if they need his/her help, especially we mean the problems with vocabulary problems. Next, the students do sharing steps in pairs, but with different person. They should move to the other person who has different text in order to share the information from their texts. In addition, students should also pay attention to new explanation of the material by other pairs of students. They also may ask other students if the explanation of the material is not clear enough, especially the ideas of the complete/full text. Students also should find the answers of some exercises during the process of explanation. It means that students need to discuss what they have read before. The teacher monitors and controls the process of Sharing the information that is done in pairs and in group activities and give necessary help, especially according to comprehension. Then, they have to be back to their own pairs and discuss what they have got from Sharing step. The representative of each pair of students reports the results of the discussion, other

students may give comments, to show their own opinion. The teacher should give more explanation about the characteristics of each text, and new ideas as well to empower the material comprehension.

Debates. Students are given a controversial proposition related to current issues, for example “The increase in oil price on the situation of Economics in the World”, “Pro and con of early marriage”, “Direct or indirect general election”, “Final national examinations”, “Banning smoking in public areas”, etc. Students are divided into two micro-groups. One micro-group has to stand “for” and the other one – “against” on the chosen topic they want to discuss. Each micro-group has to provide some basic arguments. A student should be appointed as a moderator chairing the discussion, the other student acts a secretary writing some necessary points from the discussion. A conclusion should be drawn based on the arguments given by each micro-group. Prior to the activity, the students should be exposed to some reading materials related to the issues, so that they can have some ideas and learn the vocabulary for organizing the discussion. During the process of the activity, the teacher might go around controlling, monitoring, offering help, facilitating and making sure each student to give his/her contribution into the process of the discussion.

Inquiry techniques. These techniques can be used to teach students writing, for example writing descriptive texts. The activities that can be done in micro-groups in the classroom are organized in such ways:

1. The teacher writes the topic on the board.
2. The teacher asks students to mention the Vocabulary, to write a dictation.
3. Students raise their hands and do the teacher’s tasks.
4. The teacher writes down the lexical units, mentioned by the students, on the board.
5. Students are divided into micro-groups of four or five persons (depending on the size of the class).
6. Each group gets an envelope containing some pictures from their teacher.
7. Students get the instruction from their teacher on how to do the task in micro-groups, what to do, time allocation, etc.

8. The teacher goes around to each micro-group to make sure that each student does some activities.

9. Each micro-group presents the result of the discussion in front of the class.

10. Other students in micro-groups try to ask (enquire): to get some information they need or what they don't know.

11. The teacher asks each micro-group to show the answer of everybody.

12. Students in each micro-group do some activities.

13. Each micro-group reads the paragraph in front of the class.

14. Each micro-group sticks their pictures and writes 50 words below the picture on the wall.

15. The teacher and students make conclusions about the lesson.

Prioritizing (Expedition to Gunoeng Leuser). Students are put into micro-groups of four or five persons depending on the number of students in the whole class. Each member of this micro-group is in the position of a leader, a secretary, a member. The teacher tells the class that students are going to conduct the expedition to Gunoeng Leuser or any other place or mountain in Aceh or other parts of Indonesia. Before students leave for the location, they have to prepare some important items which are enable for them to go to the location. Tell students that they cannot take everything they have to do in the location, since there is no transportation surrounding the mountain. So, in micro-groups students discuss and list the items from the most important items to the least important ones. The teacher should limit the items to 25 only and the time is given should be 10 or 15 minutes. During the discussion, the teacher goes around to the monitor and control the discussion while offering help for students. Make sure that all students contribute into the discussion and encourage them to use the target language. After the discussion, each micro-group represented by a spoke person reports the result of the discussion, while the other groups have to listen to the report and put a tick on the items which are the same ones. The other micro-groups just report the items which are not mentioned by a micro-group which had reported. When this is over, the students are asked again to sit in micro-groups to prioritize the items to only 15 items

and for each item, which had been proposed, should be given some reasons.

Fishbowl technique. This technique can be used for many things: to model for discussions or organize the activities in the classroom by use of instructional methods, to help students to think critically about this topic. This is how to do these activities in the classroom:

1. The teacher identifies a micro-group of students (4-5 students). The teacher provides the students with a topic to discuss it. This topic can come from the process of reading for the whole class, from organizing class lectures, from students' experience, etc.

2. If there is free time, students in this micro-group can organize the research by the issue, a topic or a problem. The students in this micro-group are sitting in the center of the classroom. These students are in the "fishbowl". Other students are sitting in a circle around them.

4. The students, who are sitting in the center of the classroom, discuss their topic.

5. While the students in the center of the classroom are discussing this problem, the audience (other students) pay their attention to the conversation. They can write down some things, like: what forms of the activities are used well in a good discussion, what does not work well for a good discussion, presenting some interesting ideas that come up, questions, etc.

6. From some point of view, the teacher stops the students in the "fishbowl". Then the teacher begins a discussion with the whole class. The discussion should be based on what occurs in the "fishbowl" discussion.

So, Learner's Sovereignty is defined as the ability of learners to take the initiative in their own process of learning in a variety of different situations and contexts. These tasks includes the ability not only to take and follow through conscious decisions but also to create a suitable learning environment for themselves. Other skills that are encompassed by the term of "Learner's Sovereignty" include the will to seek out people and situations that can facilitate the learning process, and the ability to reflect upon the learning process as a whole.

Promoting Learner's Sovereignty requires teachers' time, efforts, skills and patience. It is especially difficult for teachers working in exam-driven contexts where the classroom is run in a formal and well-structured manner.

One of the most effective ways to promote Learner's Sovereignty is using micro-group activity. This activity is the most important part of the learner's autonomous classroom. By shifting the focus from teaching to learning and diminishing the learners' dependence on the teacher the activity of students in micro-groups is laid for peer assistance. The relationships between Learner's Sovereignty and dependence mean that at any particular time learners will be able to perform some complicated tasks by themselves, but need help with other difficult and non-traditional (from the point of view of students) task.

Micro-group activity is a technique by which students can work or learn together to do the tasks in small teams consisting of four or five students of different abilities. There are some reasons for group activity to be superior: generating interactive language, offering embracing affective climate, promoting Learner's Responsibility and Sovereignty, and doing actions toward individualizing all basic instructions. On the other hand, group activity may also have problems, such as no longer to control all students in the classroom, the use of students' native language, the reinforcement of students' mistakes and the difficulties to monitor all micro-groups (but the last one can be overcome by teachers).

So, micro-group activity can be implemented into the classroom through a number of tasks or activities with which students can practice the target language. These activities are: a game, role playing, project activity, information gap, jigsaw, think in pairs and share the information, debates, inquiry techniques, prioritizing and fishbowl techniques. Also, such techniques as crossword session, Grammar training and translation increase students' motivation and encourage students to be more active in learning, to be more Sovereign in Task-based Language Teaching and Learning.

Let us describe the Procedure of the Experiment. This material describes the experiment that our team carried out at the 1st course of Philological faculty of Rivne State University of the Humanities in

Rivne, Ukraine (during 2024 year). The goal of the experiment was to find out how Learner's Sovereignty was affected by Sovereign Task-based Lesson Planning. To support our results, we will provide Lesson Plans. This study has the aim to accomplish two main partial goals. Firstly, by investigating how Sovereign Task-based Language Teaching and Learning affects Learner's Sovereignty, personal autonomous growth of students within the educational process. All these factors help us to improve Learner's Sovereignty. Secondly, we look at how this Sovereign Approach affects students' Sovereign academic performance and their autonomous participation in the learning process to assess its efficacy.

Our research centers on the process of developing of Learner's Sovereignty, which is defined as the degree of students' independence in their learning process, including students' capacity to plan, carry out and assess their learning autonomous tasks. We hope to provide Learner's Sovereignty insight into how Sovereign Task-based Approach affects students' levels of Learner's Sovereignty and, in turn, provide their overall individual learning process and completely Sovereign results.

The second important item is Sovereign Task-based Lesson Planning, which refers autonomous to strategies and tactics for organizing lessons around proposing students individual tasks designed in such a way to encourage students' study and their active participation and engagement.

Particular research objectives:

- to assess Sovereign relationships between Learner's Sovereignty and Sovereign Task-based Lesson Planning and Preparation;
- to compare Sovereign task-based learning's efficacy with conventional individual teaching techniques;
- to evaluate how Sovereign behavior and motivation of students have changed;
- to provide Sovereign suggestions for instructors on how to use Sovereign Task-based Lesson Preparation to improve student's Learner's Sovereignty.

Ascertaining the degree of students' Learner's Sovereignty is our main study goal before putting Sovereign Task-based Lesson Planning into practice. Eleven pupils from the 8th form made up the

initial group of students we worked with them in micro-groups. Depending on the content that has been taught, these students' levels of understanding had been varied. We used a combination of conventional individual process of teaching techniques and four Sovereign Task-based Lessons to structure the program. We provided individual conducted surveys to gauge their degree of Learner's Sovereignty before we started autonomous process of teaching, so that we had a baseline before Sovereign Task-based Language Teaching and Learning had been implemented. The design of these questionnaires was dictated by obtaining Sovereign goals and objectives, and our Methodology was improved by the information we have analyzed. We also created a plan using the aims and objectives of our research as a foundation for further comparison and analysis.

The Questionnaire (Table 1) proposed by us was essential to figuring out where the students were coming from and how to structure our lessons. A great importance of students' Sovereignty comes from its capacity to reveal a range of Sovereign learning strategies and mindsets that are essential for both intellectual and human Sovereign development. It is important to comprehend Sovereign self-directed learning since it shows how capable pupils are of individual overseeing their educational purposes. The questionnaire addresses a variety of topics that are crucial to self-directed Sovereign Learning, including Individual Planning studies and establishing autonomous learning goals. These all factors inquire students' thoughtfully constructed utilizing prior research as a guide, with a special emphasis on Sovereign Task-Based Language Pedagogical Sovereign Principles. We sought to evaluate how students' Learner's Sovereignty appears in the context of Sovereign language learning activities by lining up with these individual fundamental ideas. We can learn more about students' Sovereign learning preferences, individual difficulties, and autonomous areas in need of support by Sovereign examining the responses. Our Instructional Sovereign Strategies and individual interventions are informed by this Sovereign knowledge, which help teachers to scaffold students' individual development into competent and independent space of Sovereign language learning.

Table 1

**Questionnaire, which we used at the beginning
of the experiment**

Type of Learning	Questions	Answers
Self-Directed Type of Learning	How often do you plan your own studying?	Never, rarely, sometimes, often, always
Self-Directed Type of Learning	How convenient are you with arranging your own learning goals?	Very uncomfortable, uncomfortable, neutral, comfortable, very comfortable
Problem-Solving Type of Learning	How often do you try to solve complicated tasks of your own before asking for the teacher's help?	Never, rarely, sometimes, often, always
Problem-Solving Type of Learning	How confident are you in finding solutions to problems without assistance?	Not confident at all, slightly confident, moderately confident, confident, very confident
Group Work Type of Learning	How often do you take part actively in group activities?	Never, rarely, sometimes, often, always
Group Work Type of Learning	How effective do you find group activities for your own development?	Very ineffective, ineffective, neutral, effective, very effective
Motivation Type of Learning	How motivated are you to do assignments without any teacher's control?	Not motivated at all, slightly motivated, moderately motivated, motivated, very motivated
Motivation Type of Learning	How are you engaged at your English lessons?	Not engaged, slightly engaged, engaged, very engaged
Feedback	How often do you look for feedback?	Never, rarely, sometimes, often, always
Feedback	How often do you pay attention to your own learning process?	Never, rarely, sometimes, often, always

It is important to bring up the main definition of Learner's Sovereignty: "To take charge of one's learning is the purpose to have a great responsibility for all Sovereign decisions concerning all aspects of individual process of learning". Assessing Sovereign abilities to solve individual problems is another important aspect of developing Learner's Sovereignty. The questionnaire evaluates students' capacity to take on great challenges on their own by posing individual questions on how frequently students undertake Sovereign challenging assignments and actualize how confident students they are in their Sovereign abilities to solve problems on their own. This makes the teacher to feel easier to spot children who might require more Sovereign assistance to acquire the critical problem-solving individual abilities of students that are necessary for getting success in the classroom and everyday life activities.

The individual level of participation at the lesson in Sovereign process of the activities includes individual and group organized activity and Sovereign process of collaboration. These processes are influenced by both individual personal characteristics and Sovereign contextual factors, which highlight a great importance of facilitative practices from the environment in fostering Learner's Sovereignty and moves individuals toward more active and controlling roles within a staff of students. Students' Sovereignty involvement and individual perceptions of the autonomous advantages of Sovereign collaborative process of learning are measured by individual questions on Sovereign group activity, autonomous participation and Sovereign effectiveness. While understanding Sovereign group effectiveness for autonomous personal growth has the aim in improving individual group activity tactics to optimize Sovereign process of teaching and learning, active engagement into the process, which can combine both the process of Sovereign boost learning through peer interactions and individual knowledge of students, which are shared by a group of students.

A simplified model of individual process of language learning shows a great importance of Sovereign motivation in acquiring students' Sovereignty. Sovereign Academic Success is significantly influenced by students' motivation. Individual inquiries concerning the drive to finish autonomous tasks, to provide them independently

by the teacher and to reach involvement in English classes, which evaluate the Learner's Sovereignty internal studying and the level of Sovereign involvement. Positive Sovereign educational experiences and improved learning individual outcomes are associated with high levels of Sovereign motivation and autonomous engagement.

Sovereign Self-reflection or feedback involve students to submit individual reports detailing their Sovereign activity and insights, representing the natural individual conclusions of the autonomous task solving process, with teachers facilitating and encouraging these Sovereign processes, allowing students to participate in written or spoken individual reports with the aim of summarizing individual task results or assessing Sovereign completion of effectiveness. This point of view is significant as Sovereign feedback-related questions determine how often students seek and pay attention to individual feedback of somebody. Regularly seeking feedback and being attentive to a Sovereign learning process are indicative for individual proactive approach to learning, enabling students to identify Sovereign areas for autonomous improvement and make necessary Sovereign adjustments.

Now we will move on to another part of our experiment to study the process of developing Learner's Sovereignty as individual process itself. To show the process of implementing Sovereign Task-based Language Teaching and Learning to achieve higher levels of students' autonomy we will present some lesson plans. During the first lesson it was important to determine Sovereign Group's profile. The students of the 1st course are characterized by varying levels of proficiency in English. Some students have basic knowledge, while others may struggle with confidence in using the language. However, the group dynamic Learner's Sovereignty allows for students to participate in individual support and Sovereign process of collaboration. We were able to organize four lessons based on Sovereign Task-based Language Teaching and Learning and developing Learner's Sovereignty, the rest of them were traditional methods of teaching.

The first lesson plan you will see here. The topic of the lesson was "*My job of dream*". A small group project was for Learner's Sovereignty primary assignment. Students were required to provide

individual researches and prepare individual presentations on a selected career option in pairs or small micro-groups. Although the board and students' textbooks contained some pictures and names of several occupations. Students were still required to do researchyi with the topic of their choice. To share their findings with the whole class, students were also required to do individual visual presentations (they were provided photos according to the profession the students chose). They also had to talk about their goals, responsibilities and career alternatives in individual process of studying English. Along with different Sovereign strategies, students were given some individual visual aids. To assist them in a way of presenting the necessary information and achieving the main objectives, makes students stronger and weaker in a side of studying and learning. In our empirical research weaker students were able to respond to the teachers' questions straightforwardly throughout their presentation of studying aims, and at the end of the experiment there was a noticeable improvement in their classroom communication. We've to add that students had not done these kinds of assignments frequently; their outcomes were not flawless. Despite all these facts, students found their tasks enjoyable and showed their great independence in their activities. Also, students had to assist their teacher's activities doing their tasks because they had only previously had been given instructions and examples. Students' problem-solving skills also had been improved.

Lesson plan 1

The topic of the first lesson: "My future profession".

Group Profile: The 1st course is characterized by varying proficiency levels in English. Some students have basic knowledge, while others may struggle with confidence in using the English language. However, the class dynamic allows for support and collaboration.

Lesson Aims: Improve speaking skills on a topic "My job of dream", Vocabulary Learning.

Main Tasks: To enhance students' speaking skills in the context of discussing career formulas through Vocabulary Learning.

Additional aims: To foster interactive process of communication among students in groups, promoting autonomy and providing active participation during organizing class discussions.

Outcomes for Students: By the end of the lesson, the students will develop and improve their speaking skills, will expand a vocabulary related to future professions, while also engaging in interactive group discussions to promote autonomy and active participation in the learning process. As a result, students will be better equipped to express their own ideas confidently, to communicate effectively and collaborate with other students and a teacher on topics related to career choices.

Anticipated Problems:

1. Lack of participation of students in the process of studying.
2. Vocabulary limitations, doing Vocabulary exercises.
3. Pronunciation challenges, doing exercises on Pronunciation.
4. Studying Group dynamics.
5. Reflexion of the lesson.

The most positive solutions to find them out at the lesson:

1. Provide different ways to encourage all students to contribute to all group discussions.
2. Provide all possible vocabulary lists, preparing visual aids or context-based activities to help students to expand their environmental vocabulary.
3. Help students with their pronunciation or ask their classmates to take part in it.
4. Set clear expectations for group discussions, to establish different necessary norms for organizing respectful process of communication for students.

Personal Objectives: In any way students have to be more confident. Each student has to speak louder and make the environment in the most friendly way.

Materials: Visual aids, a blackboard, worksheets, textbooks.

Stage 1. Lead in.

Aims: To present the Topic by providing students with visual support related to the topic and the epigraph “A dream job fulfills your aspirations and provides satisfaction in your career”.

Timing: 5-7 minutes.

What the teacher does: The teacher shows the pictures and the epigraph on the board, so it is the most visible to everyone.

What the students do: Learners should guess the Topic by looking at the materials provided them by the teachers. They have to express their thoughts on it.

Interaction pattern: Teacher – Students.

Stage 2. Warming-up.

Aims: To spark a great interest of students and make them to understand and to revise vocabulary and warm up before filling in the worksheet.

Timing: 5-7 minutes.

What the teacher does: The teacher asks the question: “Which dreams of what jobs do you know?” and gives a picture as a support.

What the students do: Students should answer the questions and recollect their knowledge on the Topic. They may discuss it with each other if there are some disagreements. After that, one student writes down all of the answers on the board. Then someone summarizes everything in a couple of sentences or in a paradigm of the whole text.

Interaction pattern: Students – Students.

Stage 3. Vocabulary Practice.

Aims: To provide vocabulary practice before doing the main group task.

Timing: 10-12 minutes.

What the teacher does: The teacher presents the worksheets related to the Topic. Students need to fill in necessary from their point of view missing words. The teacher gives some necessary translations if students needed to understand before doing each task.

What the students do: Students should do the task in a raw and may have a debate if they don't agree on something.

Interaction pattern: Teacher – Students; Students – Students.

Stage 3. Group Activity.

Aims: To summarize the lesson and to practice students' autonomy.

Timing: 20-25 minutes.

What the teacher does: The teacher gives the hint to spark a great interest in such a way students guess the subtopic. It is about

their great jobs of dream. Then the teacher asks students to work in pairs or small groups, to prepare some researches, and to prepare a presentation on a selected career option.

What the students do: Students should work in the assigned group and prepare the information which students need to prepare to do the task.

Stage 4. Feedback.

Aims: To ask for the students' opinion about this lesson and to put them marks.

Timing: 5-7 minutes.

What the teacher does: The teacher asks students to share their thoughts on the lesson and puts them marks.

What the students do: Students give feedback.

Interaction pattern: Teacher – Students.

The second lesson had the same topic (see: Lesson plan 2). Despite this, different types of the activities were varied. The first type of the activity was interactive role-playing. Students had to stay in the same pairs and they were engaged into a role-playing, which stimulated a workplace of each student related to the same profession or the field of the activity. This task included preparing questions and responses (for instance, a waiter and a client in a role-play), practicing students' communication skills, and then receiving feedback from other students in the measure of one pair of subjects. The results were more visible, as during the second task for students had already become more convenient for them. Interactive role-play offered students more valuable opportunities to be engaged in immersive simulations of so called job interviews and workplace scenarios related to their professions had been chosen. During these types of the activities, students were asked to prepare thoughts, questions and responses, thus practicing their ability to communicate effectively with actualization of students' skills, wishes and aspirations. By practicing by the teacher students' communication skills in different realistic contexts, students not only enhanced their speaking skills but also gained some confidence and improved their communication with classmates. Moreover, the influence of students' feedback allowed teachers to develop students'

constructive critique on language use and fluency, fostering a process of collaborative learning environment.

Lesson plan 2

The topic of the second lesson: “Career exploration”.

Group Profile: The 1st course students are characterized by: mixed abilities, diverse interests, varying levels of English proficiency, generally engaged and cooperative.

Lesson Aims:

Main Tasks: Encourage a discussion and reflection on career interests and aspirations.

Additional aims: Pair sharing and reflection on the top of the most important career choices.

Outcomes for Students:

1. Expanded awareness of the variety of job alternatives.
2. Enhanced capacity to express preferences and ideas about job choices.
3. Improved group conversation and pair-sharing abilities through cooperation and communication.

Anticipated Problems:

1. Some students may have problems with understanding from the side of others.

2. Students who are not confident may be distant.

The most positive solutions to find them out at the lesson:

1. Provide simple explanations for students.
2. Encourage support and friendly environment for students.

Personal Objectives: Fostering supportive environment.

Materials: posters, cards, textbooks, a blackboard.

Stage 1. Lead in.

Aims: To introduce the Topic by providing students with visual support related to the Topic and the epigraph “Exploring careers opens the door to future possibilities”.

Timing: 5-7 minutes.

What the teacher does: The teacher shows the pictures and the epigraph on the board, so it is visible to everyone.

What the students do: Learners should guess the topic by looking at the materials having been provided them by the teacher. They have to express their thoughts about it.

Interaction pattern: Teacher – Students.

Stage 2. Warming-up.

Aims: To activate knowledge having been gained and introduced the Topic.

Timing: 5-7 minutes.

What the teacher does: The teacher asks: “What careers are you curious about?” and shows related to the Topic images.

What the students do: Students discuss their interests and share some well-known information about various careers. One student writes down answers on the board, followed by a brief summary from another student.

Interaction pattern: Teacher – Students; Students – Students.

Stage 3. Vocabulary Practice.

Aims: To familiarize students with key vocabulary related to some paradigm of career exploration.

Timing: 5-7 minutes.

What the teacher does: The teacher hands out worksheets with career-related vocabulary exercises. The teacher provides translations and explanations as students needed them.

What the students do: Students complete the worksheets and may discuss any disagreements or uncertainties with each other.

Interaction pattern: Students – Students.

Stage 4. Research Activity.

Aims: To develop research skills and gain in-depth knowledge about a new career.

Timing: 20-25 minutes.

What the teacher does: The teacher assigns each pair of a different career according to this scientific research, ensuring it's differences from students' previous choice. The teacher circulates, offering a great help and answering the questions.

What the students do: Students use handouts and laptops/tablets to organize and to provide this research, to assign a career, focusing on duties, jobs description, required some concrete education and skills and providing necessary professional advancement.

Interaction pattern: Students – Students.

Stage 5. Poster Creation.

Aims: To encourage creativity and information synthesis through different visual representations.

Timing: 15-20 minutes.

What the teacher does: The teacher provides supplies such as chart paper, markers, printed pictures, glue and other art tools. The teacher shows some concrete examples of well-organized posters.

What the students do: Students create some graphic posters summarizing their own research, incorporating the most creative elements and gaining the most important information.

Interaction pattern: Students – Students.

Stage 6. Presentation and Feedback.

Aims: To practice Presentation skills and provide constructive feedback.

Timing: 10-15 minutes.

What the teacher does: The teacher facilitates poster presentations, ensuring each pair of students to present their own results of their research. Feedback forms are distributed for students' review.

What the students do: Each pair of students presents their own poster, highlighting key findings and explaining their professional decisions.

Interaction pattern: Teacher – Students; Students – Students.

Even though it was the second lesson, we could already see even slight changes in decision-making skills, speaking, listening, reading and writing, in the process of practical acquisition of students' vocabulary; social and collaborative skills through students' group learning and team activity; and a great increase in motivation and engagement in the learning process, which creates a more dynamic and interactive classroom environment.

The topic of the second lesson was "Career exploration". Just like at the beginning of the first lessons, students worked in pairs, we provided group activities. A new career to this empirical research was given to each group (or pair) of students; this career was not the only one, students had selected at the previous lesson. So, students looked into the duties and job description according to their level of education, abilities and skills they needed, professional advancement options, the advantages and disadvantages of the field of this

profession, and career growth perspectives. There were handouts and laptops/tablets, which are, first of all, available for online process of studying. The teacher (the instructor) went around helping pair activity, responding to inquiries and offering advice.

During the second way of providing the activity, each pair made a graphic poster that summarized the results of students' process of studying. Posters featured creative characteristics, images, which include the most important information. There were supplies like chart papers, markers, printed pictures and other art tools available. Students were urged to display information creatively and clearly by viewing examples of well-organized posters.

At last, but not at least, the students watched each pair display their posters. Students offered fascinating ideas and facts, emphasized important wishes, and gave exposing explanations of students' professional decisions. Using feedback forms, classmates offered helpful criticism, emphasizing the presentation's correctness, inventiveness and reach clarity of information. In conclusion, the second Sovereign Task-based Language Teaching and Learning lesson has the aim of Sovereignty, autonomy, which are prolific. Students were already showing more confidence and desire to participate and present their own bright ideas.

The third Lesson plan is Also shown by us. The Topic of the lesson was: "Artistic careers". In the first exercise, students had to organize the research on a range of paradigm of studying in modeling in the creative and performing arts teaching in pairs or small groups. A specific occupation, such as a singer, an actor, a dancer, a visual artist, a director or a costume designer, as we were assigned to each pair or group of students to investigate educational material. The task of students was to compile a detailed report on the career of people they were assigned, which included the information on job duties. This task required all necessary abilities and skills of students, their educational requirements, training programs, prospects for career advancement, related students' career plans, and their benefits and negative ways of choosing that particular career. Students were given handouts with guiding questions to organize their investigation to facilitate their own researches. They also had tablets or laptops, which are available for Internet Researches.

During this stage of the experiment, the instructor moved around the pairs or groups, helping students, addressing tasks, exercises, and giving advice to make sure that students kept on their task and learned educational material.

Lesson plan 3

The topic of the second lesson: “Artistic careers”.

Group Profile: The 1st course students are characterized by: mixed abilities, diverse interests, varying levels of English proficiency, generally engaged and cooperative.

Lesson Aims:

Main Tasks: Provide great opportunities for students to organize research and present their findings and results of the research effectively.

Additional aims: Encourage team and micro-group activity and form communication skills through group activities and students’ presentations.

Outcomes for Students:

1. Better knowledge and deeper understanding of the Topic.
2. Improved abilities to gather, to analyze and to present the information the students needed.
3. Improved students’ abilities to communicate and to develop team and group activities.

Anticipated Problems:

1. Unmotivated students.
2. Time Management.

The most positive solutions to find them out at the lesson:

1. To assign roles and to ensure equal participation of students in all activities in the classroom.
2. To plan activities beforehand and to allocate time wisely.

Personal Objectives: Fostering the most supportive environment and the process of communication among students.

Materials: posters, cards, textbooks, blackboard, paper, colored pencils and the Internet.

Stage 1. Lead in.

Aims: To introduce the Topic of artistic careers and to engage students with visual aids and an inspiring quote.

Timing: 5-7 minutes.

What the teacher does: The teacher displays pictures and present the epigraph of the lesson: “Art is not what you see, but what you make others see.” – Edgar Degas, it is written on the board.

What the students do: Learners guess the topic and express their initial thoughts based on the materials provided.

Interaction pattern: Teacher – Students.

Stage 2. Warming-up.

Aims: To activate prior knowledge and introduce the day’s Topic.

Timing: 5-7 minutes.

What the teacher does: The teacher asks: “What artistic careers are you interested in?” and shows related images.

What the students do: Students discuss their interests and share known information about various artistic careers. One student writes down answers on the board, followed by a brief summary from another student.

Interaction pattern: Teacher – Students; Students – Students.

Stage 3. Research activity.

Aims: To develop research skills and gain in-depth knowledge about various artistic careers.

Timing: 20-25 minutes.

What the teacher does: The teacher assigns each pair of students or a micro-group a specific artistic career (a singer, an actor, a dancer, a visual artist, a director, a costume designer). The teacher provides handouts with guiding questions and circulates to offer all necessary help and advice.

What the students do: Students use handouts and laptops/tablets to make a research about their assigned career, covering job duties, requiring abilities and skills, providing educational requirements, training programs, career advancement prospects, related career models and the benefits and drawbacks of the career.

Interaction pattern: Students – Students.

Stage 4. Poster Creation.

Aims: To encourage creativity and information synthesis through visual representations.

Timing: 10-15 minutes.

What the teacher does: The teacher provides different, a great amount of supplies, such as a chart paper, markers, printed images, glue and other art tools. The teacher shows some examples of the most well-organized posters.

What the students do: Students create visual posters summarizing the results of their research, incorporating the most creative elements and receiving the most important information. They organize their activity collaboratively, sharing different ideas and making up responsibilities to have a positive result.

Interaction pattern: Students – Students.

Stage 5. Feedback.

Aims: To practice presentation skills and provide constructive peer feedback.

Timing: 15-20 minutes.

What the teacher does: The teacher facilitates poster presentations, ensuring each pair of students or even a micro-group to present their findings. Feedback forms are distributed for students' review.

What the students do: Each pair or a group of students presents their poster, highlighting their key findings and explaining their chosen career paradigm. Classmates use different feedback forms to provide constructive criticism on the presentation's accuracy.

Interaction pattern: Teacher – Students; Students – Students.

Doing the second task, students produced visual tables and posters that summarized our own their research instead of continuing with it. Each couple or group of students created their poster with using chart papers, lesson markers, printed images and additional art visual equipment. The posters were designed by us to provide some more important details about the designated job in eye-catching and educational way. Students were urged to use artistic flair and eye-catching graphics to improve their own abilities how they presented the results of their own research. The teacher gave the pupils different examples of well-organized posters to follow them as a guide for creating their own material, emphasizing the needs for originality and clarity in visual information presentation. Students were cooperated throughout this step, exchanging their ideas and

allocating responsibilities to guarantee that their posters were finished in the fixed time.

Students show their own research on their chosen careers in the creative way and they performed arts through posters they presented to the class as the final task. Each couple or group of students was alternated in outlining their desired professional paradigm, emphasizing important details and providing their classmates with thought-provoking suggestions. In a case as each presentation went on, classmates paid their close attention, taking notes and getting ready to offer a natural criticism. Following each presentation, classmates offered constructive reflexive abilities using feedback forms provided by the teacher. The posters' inventiveness, correctness of information and ease of presentation were the main points of criticism of educational programs. Students participated in the process of students' evaluation during studying, giving their classmates insightful criticism and helpful recommendations in a way how to improve their comprehension and presentation abilities.

The instructor led a class discussion to highlight the main points from the presentations during the lesson's last section. The instructor facilitated a conversation about the variety of professions in the creative and performing arts sector and emphasized the importance of these occupations in the Ukrainian society. Pupils were invited to participate at the lessons and to learn how they showed their opinions about different careers in the field. Students had a great chance to synthesize what they had learned and think about their interests and goals concerning professions in the creative and performing Arts during reflective discussion, having been organized by the teacher.

A plan for a final Sovereign Task-based Language Teaching and Learning lesson can be seen on the next our presentation of the lesson. The topic of this lesson was: "Learning about Jobs throughout history". It was a final lesson, during which we wanted to hold the most interesting activities and propose for students' autonomous tasks. Students had to present their acquired skills and show their creative thinking and improved their pair activity. At the beginning of the lesson, we had a warm-up activity, during which students had to share their thoughts about different countries, like medieval Europe or ancient Egypt. In the first type of the activity,

they had to learn more about the timeline and a specific profession. All of these possible variants of the activities could be seen on the board.

Students went around several “Time travelling” stations that represented different historical eras, including the Industrial Age, the Middle Ages, the Ancient World, and the Present period of time. With career cards that were included into occupations such as a scribe, a blacksmith, a factory worker and a computer programmer – all of them are applicable to each era – students gained different knowledge about the kinds of vocations that were accessible at each time and the abilities which students needed for studying English. Students discussed their future activity in a group setting for twenty minutes during doing the second task. They discussed and projected their possible future professions, taking into account different cultural changes, technological breakthroughs and environmental modifications. Each group of students gave a presentation to the class outlining their own ideas for future jobs, including some type of job, the skills the students needed and the possible social impact in this case (see the next Lesson: “Jobs throughout history”).

Lesson plan 4

The topic of the second lesson: “Jobs throughout history”.

Group Profile: The 1st course students are characterized by: mixed abilities, diverse interests, varying levels of English proficiency, generally engaged and cooperative.

Lesson Aims:

Main Tasks: Improvement of students’ comprehension of the evolution of different types of the activities and to show their effects on the Ukrainian society through different forms of investigation in the classroom.

Additional aims: The aim is to enhance students’ research and to develop their critical thinking abilities by examining several vocations from the past, contemporary and prospective future.

Outcomes for Students:

1. Students will develop and refine their research skills by investigating.

2. Students will enhance their communication and presentation skills through the creation and presentation of the educational material.

3. Students will improve their abilities to work collaboratively in micro-groups, to share their innovative ideas and to complete tasks together.

Anticipated Problems:

1. Not enough resources.
2. Unequal participation.
3. Time Management issues.

The most positive solutions to find them out at the lesson:

1. Make sure that all necessary things are present and used.
2. Assign specific roles and monitor the micro-groups of students.
3. Outline the time clearly and plan the lesson beforehand.

Personal Objectives: Enhance Instructional Strategies.

Materials: posters, cards, items, a blackboard.

Stage 1. Lead in.

Aims: To introduce the topic: “Jobs throughout history” and engage students with the concept of dream jobs.

Timing: 5-7 minutes.

What the teacher does: To display pictures representing different historical eras; to present and the epigraph of the lesson: “A dream job is one that fulfills your aspirations and provides satisfaction in your career”.

What the students do: Guess the topic based on visual materials and discuss their thoughts about your jobs of dream.

Interaction pattern: Teacher – Students.

Stage 2. Warming-up.

Aims: To stimulate interest and revise vocabulary related to different historical eras.

Timing: 5-7 minutes.

What the teacher does: Asks students to share thoughts on different historical eras and introduces the concept of “Time Travel” stations.

What the students do: Discuss historical eras and share knowledge among students. Participate in “Time travel” stations’ activity.

Interaction pattern: Teacher – Students; Students – Students.

Stage 3. Vocabulary Practice.

Aims: To reinforce vocabulary material before doing the main group tasks.

Timing: 10-15 minutes.

What the teacher does: To present worksheets related to the main Topic of the lesson for providing the best vocabulary practice. To offer students translations if you need it.

What the students do: Complete the worksheet and to be engaged in the discussion or debate if it is necessary.

Interaction pattern: Teacher – Students; Students – Students.

Stage 4. Group Activity.

Aims: To promote Learner's Sovereignty and to show creativity in a way of summarizing the lesson.

Timing: 20-25 minutes.

What the teacher does: To provide a hint to spark a great interest and ask students to guess the subtopic. To permit groups to do researches and to prepare a presentation using on a selected career option.

What the students do: To provide the activity in micro-group researches and to prepare a presentation by a chosen career option from different historical eras. To present your own results to the whole group.

Interaction pattern: Students – Students.

Stage 5. Feedback.

Aims: To summarize students' opinions at the lesson and provide a feedback.

Timing: 5-7 minutes.

What the teacher does: Ask students to share their thoughts at the lesson and provide a feedback.

What the students do: Students share a feedback.

Interaction pattern: Teacher – Students; Students – Students.

The third type of the activity lasted for approximately 10-15 minutes. In micro-groups students made so called "Career Capsule" which had its "Artifacts" within the chosen jobs. They also had to predict their future careers. They chose and used items, including images, symbols and small props to show particular careers, chosen

by them, from both historical periods of time and showing their own future ideas. Subsequently, each group shared their time capsule with the class, explaining the significance of each artifact and its association with past and future vocations.

At the lesson's conclusion 5 minutes were given for students' reflection. Following this, students also had to reflect on their journey and provide feedback to the teacher and to each other. We followed the main principles of Sovereign Task-based Language Teaching and Learning with the aim to reach students' autonomy while writing our lesson plans. During the English language lesson, we could see a major shift among students toward being more autonomous.

In conclusions, careful planning went into creating each lesson plan, guaranteeing thorough coverage of crucial ideas and promoting the intended learning objectives. We were able to organize four lessons and evaluate the data efficiently despite the difficulties presented by the ongoing wartime conditions and frequent air raid alarms. This confirms the important role that Sovereign Task-based Language Teaching and Learning plays in promoting Learner's Sovereignty. Given the limitations presented by the situation, it was purposeful to divide the traditional lessons among those ones who used Sovereign Task-based Language Teaching and Learning. The main goal of this strategy was to avoid the weariness and exhaustion that came from students who were engaged in Project-Based Learning and process of Communicative Learning over time. Sustaining students' interest and cultivating a pleasant learning atmosphere in the face of outside distractions required from us maintaining a balanced classroom environment. Our findings throughout the school practice time, however, highlighted the dominant educational paradigm in Ukrainian schools, which does not prioritize the acquisition of Learner's Sovereignty.

Traditional Pedagogical and Psycholinguistic Approaches, which are defined by teacher-centered learning and adherence to required texts, are still widely used. We think that there are two types of typical classroom environments: teacher-centered and learner-centered ones. These types place a great emphasis on the transferring of knowledge from the teacher to the student, which frequently leads

to passive learning practices. Upon reflection, it is clear that Ukrainian educational environments tend to follow the teacher-centered model more closely, placing more emphasis on the distribution of knowledge than on encouraging students' Sovereignty and actualize their independent thoughts. This fact emphasizes the necessity for such pedagogical methodologies such as Sovereign Task-based Language Teaching and Learning to be methodically implemented into the educational paradigm. This, on the other hand, empowers students to realize a great responsibility for their so called "Learning Journey" and develop crucial lifelong learning abilities.

In the last part of the thesis, we will present the results of the experiment based on Sovereign Task-based Language Teaching and Learning of students of philological faculty of Rivne State University of the Humanities. The dominant goal at this stage was to assess how well a Sovereign Task-based Language Teaching and Learning Approach, in particular, has improved students' academic performance and their involvement into the learning process. Based on the ways how the lesson plan is uses a Sovereign Task-based Language Teaching and Learning Approach, where students actively participate in meaningful tasks, which are so relevant to career routes and workplace scenarios, the methodological assessment is provided. These exercises have the aim to foster students' critical thinking, organize team and micro-group activities, and actualize language learning. The Sovereign Task-based Language Teaching and Learning Approach suggests that students have to explore career options and participate in role-plays to use their language skills in real-world scenarios. It is projected that this approach to experiential learning will enhance students' language proficiency and academic achievements. Due to the interactive nature of the assignments, a collaborative learning environment was fostered by encouraging active involvement and peer engagement. As students were actively involved into their educational process, they were more likely to be engaged and motivated to learn.

It is crucial to remember that the experiment was held within the students of the 1st course. We had four Sovereign Task-based Language Teaching and Learning lessons, proposed by us. Based on the principles we used, we can say that the assessment of students

went well. All of the questionnaires were collected and well-examined. We were able to collect the data to determine whether there was a significant correlation between the implementation of task-based learning and students' reported Sovereign levels. It can be seen here (Table 2).

Table 2

**Questionnaire to provide Post-Implementation Survey
(after organization of Sovereign Task-based Language
Teaching and Learning)**

Questions	Answers
Self-Directed Learning How often do you plan your studying after Sovereign Task-based Language Teaching and Learning lessons?	Never, rarely, sometimes, often, always
How convenient are you with arranging and describing your own learning goals?	Very uncomfortable, uncomfortable, neutral, comfortable, very comfortable
Problem-Solving Skills How often do you try to do complicated tasks on your own before asking for help after Sovereign Task-based Language Teaching and Learning?	Never, rarely, sometimes, often, always
How confident are you in finding solutions to problems without assistance?	Not confident at all, slightly confident, moderately confident, confident, very confident
Group activity How often do you take part actively in group activity after Sovereign Task-based Language Teaching and Learning lessons?	Never, rarely, sometimes, often, always
How effective do you find group activity for your own development after Sovereign Task-based Language Teaching and Learning?	Very ineffective, ineffective, neutral, effective, very effective
Motivation How motivated are you to do assignments without teacher's control after Sovereign Task-based Language Teaching and Learning?	Not motivated at all, slightly motivated, moderately motivated, motivated, very motivated

How engaged are you at your English lessons after Sovereign Task-based Language Teaching and Learning implementation?	Not engaged, slightly engaged, engaged, very engaged
Feedback How often do you look for feedback after Sovereign Task-based Language Teaching and Learning lessons?	Never, rarely, sometimes, often, always
How often do you pay attention to your own learning process after Sovereign Task-based Language Teaching and Learning?	Never, rarely, sometimes, often, always

We would assess students' knowledge and skills gained by them using pre-and post-tests to compare the effectiveness of Sovereign Task-based Language Teaching and Learning with traditional teaching methods. In addition, we would use the most qualitative techniques like students' feedback and classroom observations to evaluate Sovereign Task-based Language Teaching and Learning in comparison to reach more conventional approaches. The questions were consisted of some similar ones as at the beginning of the experiment. For instance, the purpose of the questions was such, as:

- to measure their capability to solve problems independently after Sovereign Task-based Language Teaching and Learning lessons;
- to evaluate students' participation and reach the effectiveness of micro-group activity after Sovereign Task-based Language Teaching and Learning lessons;
- to assess students' motivation in learning activities after Sovereign Task-based Language Teaching and Learning lessons;
- to measure how frequently to ask questions and to pay attention to make feedback after Sovereign Task-based Language Teaching and Learning lessons.

Before showing the results, it is important to present a micro-group profile of students. It was the English Language micro-group of the 1st course of philological faculty. The micro-group consists of eleven students, four boys and seven girls. Their age was 17-18 years old. The students in this micro-group have been studying English since the 1st form at school. Although, some of them joined different English lessons' courses where instructions to study English were

varied. Students were at Level B1 according to English proficiency and had five English lessons each week at the University. During the 1st year of studying students have had two different English teachers. They had some current course book “English File” (Pre-Intermediate Level), complemented by additional materials like Round-Up series, some thematic charts, audio resources and worksheets. The classroom for English lessons was well-equipped, with numerous English charts adorning the walls and shelves stocked with English books. The room is designed to accommodate small micro-groups of students, fostering an environment, which was conducive to organize focused English language learning. The desks are arranged in fixed rows, that helps that all students will be visible to the teacher, which some concrete aids are maintaining engagement and disciplined.

The micro-group of students of the 1st course was made up of a varied combination of read/write, visual and auditory learners. Each of students was with his/her advantages and disadvantages. Although quiet most of the time one auditory learner exhibits excellent demeanor, shows a significant interest in Grammar and outstanding speaking abilities. While the third auditory learner is one of the best ones, emotionally stable and a skilled speaker, they are not always willing to be engaged. Another auditory learner has some success with Grammar but he/she is gregarious. Some children are visual learners and take a great interest in studying new subjects quickly.

However, students with lack of language skills and abilities frequently ask their friends for help them with answers. Some visual learners suffer from social relations and minor behavioral concerns, but they have become involved when the subject matter was interesting for them. For example, one visual learner has a terrible behavior, a low interest and a small vocabulary. Also, they have got interested in topics that are meaningful to them. The visual learner works hard to pick up new vocabulary and do assignments, but they also act badly and don't know some dominant basics.

There is also a visual learner who is reticent despite having excellent Grammar skills. One student among someone who is so called read-and-write learner has always a great will to respond to inquiries, and has excellent Language and Grammar skills, but finds it difficult to be engaged with others. Although the other student,

who is read-and-write learner has a solid grasp of basic Grammar. They rely a lot on textbooks and regulations. To properly support these pupils, the teacher could assign more individual and group projects, rearrange the settings, and offer emotional support as it was required. By addressing their unique needs, this individual strategy of each student seeks to create more welcoming and productive learning environment.

It is crucial to break down the results in details. Here you can see the previously mentioned questionnaire to assess students' shift towards Learner's Sovereignty. This questionnaire had various questions related to the progress of being Learner's Sovereign, showed students' motivational thoughts, feedback, collaborative activity, etc. Questions were closely related to those ones having been done at the beginning of the experiment. After examining the first blanks of answers, we could see that only 4 students from all 11 ones saw themselves as Learner's Sovereignty (Table 3).

Table 3

**Levels of Learner's Sovereignty before and after
implementing Sovereign Task-based Language Teaching and
Learning (in %)**

Levels of Learner's Sovereignty	Before implementing Sovereign Task-based Language Teaching and Learning	After implementing Sovereign Task-based Language Teaching and Learning
The highest	0	26,04
High	0	31,98
Middle	31,44	32,85
Not high, but not low	15,76	9,13
Low	25,87	0
The lowest	26,93	0

Other students' answers were varied among: "sometimes", "never", and "rarely". These answers were based on the lessons the students were held. As we have already mentioned, traditional settings are more popular among educators in Ukraine. Teacher-centered classrooms are extremely common and students usually rely on their teachers in each aspect of learning and cannot comprehend

the importance of being Sovereign in learning and creating their future profession of the English teacher. Students do not understand how important that is for their educational process and future in general. Here you can trace the novelty of the thesis once again, as it is crucial to start implementing Sovereign Task-based Language Teaching and Learning for Learner's Sovereignty within Ukrainian educational settings. Educators should start correlating between traditional and Sovereign Task-based Language Teaching and Learning settings to achieve Learner's Sovereignty among students and help them take hold of their learning and plan their future way in profession themselves.

After providing the experiment, we proposed students to answer questions of the same questionnaire and saw, that 64,53% of students said about themselves as Sovereign ones. Some students (not more than 30% of them) still showed signs of being reliant on teachers and instructions; nevertheless, their answers became more positive and they started leaning towards feeling Sovereign. We also expected if the influence of traditional settings could be visible. Students rely on their teacher a lot of attention to participate in Task-based Language Teaching and Learning activities; despite it we said that those students still tried their best and showed signs of great interest and motivation.

Before the implementation of Task-Based Language Teaching and Learning with the 1st course in the 8-C English subgroup at philological faculty of Rivne State University of the Humanities, the level of students' Sovereignty was relatively low. Only some students represented 43,56% of knowledge, which displayed a high level of Learner's Sovereignty, while 36,44% of students displayed a low level of Sovereignty (in such a case 20% of students displayed a middle level of Sovereignty). However, after the implementation of Task-Based Language Teaching and Learning, there was a significant improvement in students' Sovereignty. There were a great number of students with a high level of Learner's Sovereignty. Conversely, the number of students with low autonomy decreased to 13,16%, and 15,5% of students represented a middle level of Learner's Sovereignty. This is a notable movement, which highlights the most positive impact of Task-based Language Teaching and

Learning on fostering greater independence and self-directed learning among all the students. Levels of students' autonomy you'll see on Fig. 1.

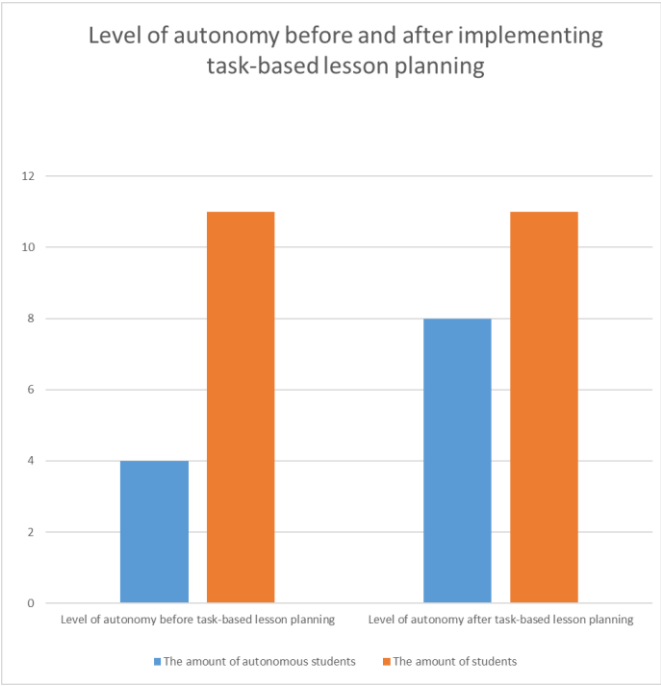


Fig. 1. Levels of students' autonomy (in points)

After examining all of the results, we also wanted to present our findings and conclusions on the problem of our article (we mean the ways of providing Task-based Language Teaching and Learning and developing of Learner's Sovereignty). The results at the end of our experiment provided a deeper understanding of this problem (Table 4).

Table 4

The results at the end of our experiment about providing Task-based Language Teaching and Learning at the philological faculties at the Universities

Objective of Task-based Language Teaching and Learning	The most positive results of Task-based Language Teaching and Learning
Influence of Task-based Language Teaching and Learning on Learner's Sovereignty	A significant amount of students reported regularly or always organizing their study schedule and feeling them comfortable setting learning goals after Task-based Language Teaching and Learning implementation, which positively impacts Learner's Sovereignty
Relationships Between Task-based Language Teaching and Learning and Academic Achievements	Comparing students' confidence levels in a way of problem-solving before and after Task-based Language Teaching and Learning implementation revealed a greater amount of students indicating self-assurance in resolving issues independently after Task-based Language Teaching and Learning adoption, suggesting a favorable correlation between academic success and Task-based Language Teaching and Learning
Efficacy of Task-based Language Teaching and Learning compared to Traditional Teaching Methods	A larger percentage of students rated group activity as beneficial ones for their productive learning. It showed higher levels of motivation and involvement after Task-based Language Teaching and Learning implementation compared to traditional methods, indicating the superiority of Task-based Language Teaching and Learning in improving student learning experiences
A lot of changes in Students' Behavior and Motivation During Transition from Traditional to Task-based Language Teaching and Learning	A discernible rise in the amount of students asking for their feedback according to their activity and considering how much students have learned. It was observed following Task-based Language Teaching and Learning adoption, indicating a favorable shift in students' behavior and motivation, which signifies the effectiveness of Task-based Language Teaching and Learning in promoting a more independent and stimulating learning environment

The purpose of this passage of the article is to assess how Task-based Language Teaching and Learning affects students' behavior and motivation in the subgroup of the philological faculty of Rivne State University of the Humanities, as well as Learner's Sovereignty, according to students' academic achievements and teaching efficacy. A structured passage was used to evaluate many objectives to shed a light on how Task-based Language Teaching and Learning stacks up against conventional teaching techniques and how effective it is overall in improving the learning process in the whole. Finding out how Task-based Language Teaching and Learning affects Learner's Sovereignty was one of the main goals of this research. Our results show that after Task-based Language Teaching and Learning have been implemented, a great percentage of students (not more than 47,56% of them) routinely or even always plan their study schedules and feel at ease creating their learning objectives. This suggests a considerable improvement in students' capacity to guide their effective system of learning.

Investigating the connection between Task-based Language Teaching and Learning and academic success was another crucial goal. Students' confidence levels in their ability to solve problems before and after Task-based Language Teaching and Learning adoption were compared in this research. The number of students who feel themselves more comfortable describing problems on their own. The level of Learner's Sovereignty has been significantly increased, according to the results of studying of some topics by students. This implies that by enabling students to solve problems on their own, Task-based Language Teaching and Learning not only improves Learner's Sovereignty but also improves academic performance. The relationships between the use of Task-based Language Teaching and Learning and increased confidence in student's ability to solve problems shows how important it is for academic performance of the results of the educational process.

Additionally, the effectiveness of Task-based Language Teaching and Learning was contrasted with conventional teaching techniques. According to the results of our research, when Task-based Language Teaching and Learning was implemented, a higher proportion of students of group activity improved their learning. In addition, when

comparing Task-based Language Teaching and Learning with conventional approaches, students reported increased levels of interest and engagement. These results imply that because Task-based Language Teaching and Learning encourages continuous interest of students in the subjects' matter, active engagement and cooperation, it offers a more fruitful and enriching learning experience.

The last goal appeared at how students' motivation and conduction changed as they switched from standard instruction to Task-based Language Teaching and Learning. Following the implementation of Task-based Language Teaching and Learning, there was a discernible rise in the percentage of students asking for comments on their activity and considering how much they had learned. This transition shows that students do actions more proactively in their learning processes, which improves students' behavior. Furthermore, the increase in motivation levels shows that Task-based Language Teaching and Learning fosters more engaging and encouraging learning environment, which empowers students to take more active role in their academic studying.

Comparing Task-based Language Teaching and Learning to traditional teaching approaches, the results of our research show that Task-based Language Teaching and Learning dramatically improves Learner's Sovereignty, students' academic accomplishment, and overall students' engagement. The best way to promote academic achievements is in that through the environment that values active involvement, problem-solving and self-directed learning, which is why Task-based Language Teaching and Learning is so effective. The way that students conduct their motivation have improved further attests to reach the success of Task-based Language Teaching and Learning in fostering autonomous and dynamic learning environment. This thorough each examination of students demonstrates the importance of Task-based Language Teaching and Learning in the process of contemporary education and actualizes its capacity to improve students' learning outcomes.

This part of the research showed the experiment, which had the aim to assess how Task-based Language Teaching and Learning influences students' ability to self-direct their learning, to manage

their process of studying, to make learning goals and solve tasks on their own. Merely 43,56% of students demonstrated high level of Learner's Sovereignty before the deployment of Task-based Language Teaching and Learning. These students felt slightly at ease when they set their learning objectives and occasionally scheduled their study tasks. By contrast, low level of Task-based Language Teaching and Learning was demonstrated by 36,44% of students, who mostly relied on external motivation and guidance from the side of teachers.

This situation made us to understand a need for using teaching strategies that would help students to develop their capacity for organizing independent study. There has been a significant change since Task-based Language Teaching and Learning was implemented. The proportion of students demonstrating a high degree of independence was increased to 43,56%. The number of students who usually or always plan their study schedules and feel comfortable creating and pursuing their learning goals independently has doubled, which it is a significant improvement for this. This shift shows that Task-based Language Teaching and Learning effectively encourages students to take charge of their learning, promoting an autonomous learning environment.

Other Task-based Language Teaching and Learning-related factors led to this increased autonomy. By putting students at the center of the learning process, Task-based Language Teaching and Learning encourages them to take an active role in assignments that call for autonomous preparation and completion. Different types of activities take precedence over teacher-led instructions in the paradigm of this method. Furthermore, Task-based Language Teaching and Learning assignments are frequently created to mirror real-world situations, which give students more meaningful and engaging learning experience. Students can understand the benefits of managing their process of learning to reach meaningful objectives because of this relevance.

Although Task-based Language Teaching and Learning places a strong emphasis on personal accountability, it also includes micro-group activities, which improve students' Sovereignty. Students develop a sense of understanding tasks of both groups and provide

individual responsibility as they learn to rely on both themselves and other students in their vicro-group. Moreover, Task-based Language Teaching and Learning promotes students' reflection on their learning objectives and procedures. This reflective practice allows students to understand their strengths and things to improve, further allowing Self-direct process of Learning. Our research additionally highlighted a great growth in students' self-assurance in problem-fixing. Before Task-based Language Teaching and Learning, many college students hesitated to address complicated duties independently, regularly searching for instant assistance. After Task-based Language Teaching and Learning, there has been a top-notch upward variety of students who felt assured in locating answers to troubles without assistance. This development in problem-fixing abilities is carefully tied to the shape of TBLT, which inspires college students to assume the results of their studying severely and independently. In conclusion, the implementation of Task-based Language Teaching and Learning has had a profound effect on the Learner's Sovereignty of students of philological faculty of Rivne State University of the Humanities. By fostering a student-focused mastering environment, making duties applicable to real-global scenarios, incorporating collaborative mastering and selling reflective practice, Task-based Language Teaching and Learning has considerably improved the students' potential to manipulate their mastering and solve troubles independently.

So, Learner's Sovereignty holds a significant importance. Developing Learner's Sovereignty students in a great degree can apply what they have learned outside of the classroom it is a multi-stage process that begins with becoming aware of curriculum goals, continues with choosing from a variety of options, modifying all possible contents and culminates in setting personal goals. Being together in command of one's own process of learning means reaching and accepting accountability for every choice or each person. This process of becoming more autonomous is not limited by the classroom; rather, it is a continuous one that affects students for the rest of their lives. Being Sovereign goes beyond just being able to manage one's own education; it also includes having the ability to apply this freedom to many areas of life, allowing students to make

wise judgments in each area of their lives. This all-encompassing perspective on Learner's Sovereignty highlights its significant influence and emphasizes its critical role in cultivating lifelong learners who are prepared to do different actions in the society and make a contribution to the society in a great degree.

The results show that Task-based Language Methodology is a complex of ideas that has been the subject of much discussion since nowadays. Within the framework of Task-based Language Teaching and Learning, a pedagogical task entails involving students into different types of the activities that go beyond simply mastering Grammar rules and instead of this to help students to concentrate on utilizing the target language to reach communicative meaning of words, phrases and texts. These kinds of assignments are meant to be comprehensive ones, well-structured communication acts that pique students' attention and highlight practical applications of students' results of the activities. Rather than focusing on language accuracy, the success in doing these tasks is determined by their practical results. This strategy emphasizes the value of meaning-based learning and it is consistent with the communicative way of teaching languages. Because Task-based Language Teaching and Learning can help students with intentional and natural language use, meaningful communicative exercises improve retention and practical application. Task-based Language Training enhances efficient and captivating language learning endeavors by emphasizing task completion as a crucial element of Language Acquisition.

The relationships between Task-based Language Teaching and Learning and Learner's Sovereignty has been further elucidated, revealing a mutually beneficial correlation. Key points of the development of Learner's Sovereignty include a Student-Centered Approach, providing choice and control, the development of problem-solving skills, integration of feedback and peer reflection, providing promotion of collaborative learning and inherent adaptability. The intrinsically Student-Centered Methodology of Task-based Language Teaching and Learning empowers students by giving them agency over their academic journey, enhancing their sense of Learner's Sovereignty. This empowerment allows students to customize their educational experience, fostering self-directed

learning through problem-solving techniques and promoting continuous improvement via peer reflection and feedback. Task-based Language Teaching and Learning process supported collaborative learning environments encourage social interaction and knowledge exchange, fostering students to be both independent and responsible. Students develop their critical collaboration skills while working towards shared objectives, further enhancing their Learner's Sovereignty. Additionally, the adaptability of Task-based Language Teaching and Learning Approaches accommodates diverse learning preferences and styles, instilling confidence and independence in navigating by students various learning environments.

The Student-centered Approach of Task-based Language Teaching and Learning are essential for fostering Learner's Sovereignty of students because it gives them the power to organize their educational experience, to fit their unique needs and preferences. A stronger sense of ownership and accountability for their education is fostered by this empowerment. The Task-based Language Teaching and Learning process underlines problem-solving focus. It gives students the tools they need for self-directed learning, empowering them to concentrate their attention on difficulties by their own. Additionally, incorporating peer review and feedback promotes students ongoing self-evaluation and development. In such a way collaborative learning environments foster social engagement and the sharing of knowledge. Through the accomplishment of shared objectives, these cooperative environments strengthen individual liberty of students while also fostering group activity. Due to Task-based Language Teaching and Learning this Approach influences intrinsic flexibility, students can accommodate a wide range of learning preferences and styles, they reach a great confidence and freedom, they need to navigate successfully a variety of learning situations.

The practical implementation of Task-based Language Teaching and Learning within a great context of possibilities provided invaluable insights into its efficacy and challenges. Each lesson plan was meticulously crafted to cover essential concepts and achieves desired learning objectives, despite different external challenges such as frequent changes in studying activities. The experimental findings

indicated a significant shift in Learner's Sovereignty. Initially, only 21,30% of students demonstrated high level of Learner's Sovereignty, relying heavily on teacher's guidance. On the stage of Post-implementation, this figure has been risen to 43,56%, when students setting their learning goals increasingly and managing their studies independently. This shift underscores the role of Task-based Language Teaching and Learning in fostering autonomous learning environment. By centering the learning process among students, Task-based Language Teaching and Learning encourages active participation and great responsibilities in providing their learning tasks. The incorporation of real-world scenarios and collaborative learning further enhances a great engagement and relevance, promoting self-directed learning and problem-solving skills. Students' confidence was increased in addressing complex tasks independently highlights the process of Task-based Language Teaching and Learning impact on critical thinking and resilience.

However, the dominant educational paradigm in Ukrainian schools, which was characterized by Teacher-centered Approaches and rigid adherence to textbooks, poses a significant barrier to fostering students' autonomy. The prevalent model of Students' Sovereignty emphasizes knowledge transmission over independent thoughts of learners, underscoring students' need for systematic integration of Task-based Language Teaching and Learning to all of students. In addition, this thesis highlights a critical role of Task-based Lesson Planning in promoting Learner's Sovereignty. By embracing Student-centeredness Approach, control and choice, problem-solving skills, feedback systems, collaborative learning and adaptability, educators can empower students to take charge of their education and to develop lifelong learning skills. Task-based Language Teaching and Learning not only prepares individuals to present success but also equips them with the resilience and adaptability which the students need to thrive in an ever-changing world. The integration of Task-based Language Teaching and Learning stands out as a promising pathway toward educational excellence and equity, fostering a culture of lifelong learning and growth.

Literature

1. Dubovyk S.H., Mytnyk A.Ya., Mykhalchuk N.O., Ivashkevych E.E., Hupavtseva N.O. **Preparing Future Teachers for the Development of Students' Emotional Intelligence.** Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment. Vol. 8(3). 2020. P. 430–436. URL : <https://www.lifescienceglobal.com/journals/journal-of-intellectual-disability-diagnosis-and-treatment/volume-8-number-3/82-abstract/jiddt/4038-abstract-preparing-future-teachers-for-the-development-of-students-emotional-intelligence>. DOI: <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.03.20>. Published: 14 September 2020.
2. Dubovyk S.H., Mytnyk A.Ya., Mykhalchuk N.O., Rashkovska I.V., Nabochuk A.Yu. Training teachers to teach social competence to younger pupils. *Astra Salvensis*. Vol. 22(1). 2022. P. 457–470. <https://astrasalvensis.eu/?mdocs-file=2481>.
3. Mykhalchuk N., Ivashkevych Er., Gron L., Kvasnetska N. Challenges of online studying: the theory and the practice. *Інноватика у вихованні: зб. наук. пр. Вип. 18. Ред. Колегія: О.Б. Петренко, Н.Б. Грицай, Т.С. Ціпан та ін. Рівне: РДГУ, 2023. С.96–106.* <https://doi.org/10.35619/iiu.v1i18.561>
4. Mykhalchuk N., Kharchenko Ye., Ivashkevych Ed., Ivashkevych Er. Theoretical foundations of Learner's Sovereignty in contemporary system of Education in Ukraine. Education and science in Ukraine in the period of today's global challenges: collective monograph / Compiled by V. Shpak; Chairman of the Editorial Board S. Tabachnikov. Sherman Oaks, California: GS Publishing Services, 2024. 295 p. P. 173–192. http://nanvou.org.ua/zbirnyky/2mono_Akademy_2024.pdf
5. Mykhalchuk N., Komarnitska L. The Ways of Development of Students' Creative Thinking by Actualizing their Auditory Differential Sensation. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології". Вип. 61. 2023. С. 74–95.* <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2023-61.74-95>
6. Mykhalchuk N., Onufriieva L. Communicative Tolerance as a Psychological Phenomenon. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології". Вип. 62. 2023. С. 126–147.* <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2023-62.126-147>
7. Mytnyk A., Matvienko O., Guraliuk A., Mykhalchuk N., Ivashkevych Er. The development of constructive interaction skill as a component of social success of junior pupil. *Rėzeknes Tehnoloģiju akadēmija. Proceedings of the International Scientific Conference. Vol. II. 2021. P. 387–401. Vilnius (Lithuania).* <https://doi.org/10.17770/sie2021vol2.6406>.

ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОНЯТТЯ «ЖІНОЧА ПРОЗА»

1. Виникнення та розвиток феміністичної критики

Феміністичні теорії другого (кінець 1960-х – 70-ті рр.) і третього періодів розвитку (1980 – 90-ті рр.), відрізняючись між собою певними ідеологічними настановами, все ж зійшлися на тому, що століттями пригноблена мікрополітичними владними дискурсами патріархального суспільства «жіночість» має нарешті вповні самовиразитись у соціально-політичній сфері, сфері вільного вибору та самореалізації в сімейному житті, сфері материнства, виховання дітей, а також у сферах тілесно-сексуальних стосунків та мовної артикуляції власних досвідів.

Надбанням феміністичних шукань у галузі літературної артикуляції власних жіночих досвідів стала феміністична літературна критика, що виступає проти традиційних (чоловічих) інтелектуально-культурних ціннісних орієнтирів, які сприяли виробленню стереотипу в суспільстві про вторинність та несуттєвість жіночого досвіду в культурі, – зокрема, проти «традиційного функціонування мови, котра конституювана такими класичними філософськими поняттями, як «свідомість», «суб'єктивність», «порядок», «суспільство». Звідси основна вимога теорії феміністичної літературної критики про необхідність феміністичного перегляду традиційних поглядів на літературу та письмові практики, а також теза про необхідність створення соціальної історії жіночої літератури» [7, с. 3].

Чи не вперше до з'ясування причин маскулінізації літератури та літературної «дискримінації жінки» вдалася французька письменниця та дослідниця Сімона де Бовуар у знаменитій праці «Друга стаття» (1949). Виходом вищевказаної студії, по суті, було започатковано один із центральних напрямів феміністичної критики, що займається розглядом особливостей творчого відображення чоловіком жінки та її проблем.

У своїй книзі Сімона де Бовуар проаналізувала творчість п'яти відомих класиків європейської літератури: А. де Монтерлана, Д. Г. Лоуренса, П. Клоделя, А. Бретона й Ф. Стендаля,

які підкреслюють у власній творчості чоловічу вищість стосовно жінки (А. де Монтерлан – інтелектуальну, Д. Г. Лоуренс – у фізичному коханні, А. Бретон – оспівує патріархальну сімейну ієрархію, уважає жінку лише красою, таємницею й спасінням чоловіка, а Ф. Стендаль підкреслює її вразливість щодо почуттів і пристрастей), і нікого з них при цьому не цікавить, ким є жінка для себе, її істинна сутність.

Пізніше аналогічний аналіз здійснила американська дослідниця Кейт Мілет у третій частині праці «Сексуальна політика» (1970) (котра (праця) 1998 року вийшла друком у київському видавництві «Основи»). У третій частині книги, що має назву «Літературне відображення», К. Мілет, аналізуючи класичну модель патріархального суспільства, переконує в пануванні егоїстично-сексистського ставлення до жінок у творах таких класиків літератури ХХ ст., як Д. Г. Лоуренс, Г. Міллер, Н. Мейлер та Ж. Жене.

Прикладом для дослідниці слугують романи Д. Г. Лоуренса «Коханець леді Чатерлей», «Сини й коханці», «Веселка», «Жінки в коханні», «Ааронів скіпетр», «Кенгуру» та ін. Акцентуючи увагу на сексуальності, Лоуренс, як зауважує Мілет, інтерпретує фрейдівські теорії «жіночого пасиву та чоловічої активності», «Едіпового комплексу» тощо, а це сприяє тому, що «Лоуренс зрештою був поглинутий «фалічною свідомістю» та повернувся до доктринерської етики чоловічої зверхності» [6, с. 414]. К. Мілет наголошує, що у своїх романах «Лоуренс відвертатиметься від жіночих вимог мати суспільне визнання, розвивати власну особистість і з усе дужчим завзяттям ревно обстоюватиме чоловічі привілеї в царині офіційної політики, мистецтва та громадської діяльності. Лоуренс повернувся спиною до о кохання <...> Він марить лише владою – спершу над жінками, а потім над нікчемними чоловіками» [6, с. 432].

На відміну від Лоуренса, який «відхилив феміністичні вимоги визнати за жінками людські права й дозволити їм брати ширшу участь у громадському житті» [6, с. 475], Мілер, за визначенням К. Мілет, «просто взяв і обернув жінку на <...> річ, товар, матеріал. Нема вже особистості, яку треба визнавати, з якою можна зіткнутись, отже, нічого не треба приборкувати чи ламати,

вдаючись до психологічних тонкощів Лоуренсової фройдистської мудрості» [6, с. 475].

Аналізуючи творчість Н. Мейлера та Ж. Жене, К. Мілет не відмічає лояльності письменників у ставленні до жінок та їхніх потреб. Н. Мейлер постає в очах дослідниці проповідником насильства, зокрема сексуального, яке, на його думку, є привілеєм лише «справжніх чоловіків» і їхньою природженою психологічною особливістю. «Адже самими словами не виженеш привид повсталого жіночого духу, тож Н. Мейлер проводить активну ескалацію міжстатевої ворожості» [6, с. 517].

Що ж до творчого доробку Ж. Жене, то тут К. Мілет є не менш категоричною у судженнях, наочно аргументуючи, що «важко було б знайти брутальніші й гидкіші визначення чоловічого й жіночого, ніж у Ж. Жене, і то тільки тому, що він просто посилює, перебільшує, увиразнює загальнопоширені уявлення. Чоловіче – це зверхня сила, жіноче – нікчемна слабкість» [6, с. 542].

Своїми критичними зауваженнями К. Мілет довела, що письменники ставилися до жінки як до безправної, підвладної та безликої істоти, котра є лише символом сексуальних фантазій для чоловіків – повноправних «правителів» патріархального устрою, що тримається на жорстких законах підпорядкування слабких сильним, молодих старшим і, безперечно, жінок чоловікам. Викладаючи своє бачення феміністичної критики, її теоретик Аннет Колодни зауважувала: «Усе, що феміністи обстоюють, то це рівноцінне право визволяти нові (і можливо, відмінні від інших) значення тих самих текстів; і водночас своє право вибирати, які риси тексту брати як доречні, оскільки вони порушують нові і відмінні проблеми тексту. У цьому процесі критики-феміністи не претендують на остаточну чи структурну завершеність для своїх різних читань і читацьких систем, а тільки на їхню корисність при розпізнаванні конкретних здобутків жінки-як-автора та їхнього застосування при сумлінному декодуванні жінки-як-знака» [12, с. 514].

Отож характерним для цього напряму феміністичної критики, що нагадує собою своєрідні ревізіоністські читання творів світової літератури, є викриття «жіночої дефектності» в

літературі, представлений письменниками-чоловіками. Цей феміністичний дискурс передбачає підрив старих засад патріархальної культурної системи й вироблення нових позицій із урахуванням особливостей, думок та потреб жіночої, а проте рівноправної половини суспільства.

У статті «До питання про феміністичну поетику» із книги «Новий феміністичний критицизм» (1985) цей метод аналізу світової літератури, представленої чоловічим авторством, Елейн Шовалтер називає «феміністична критика» (*feminist critics*); тут ідеться про те, що жінка виступає як реципієнт, «споживач» чоловічого тексту, у якому, на думку Е. Шовалтер, вона дешифрує традиційні текстуальні сексуальні коди та гендерні стереотипи [23].

Феміністична критика відстоює й суспільну рівність, бо головним критерієм в підході до літературних явищ є гендер (*gender* – лат. «рід»), що означає стать як явище соціального походження, а також всі ті соціальні умовності, котрі тяжіють над біологічним індивідом залежно від статі. Гендерні ролі й поняття «чоловік» та «жінка» не є поняттями біологічними, а відповідають визначенню соціокультурним запитам на прийняті в суспільстві «зразки» поведінки та зовнішнього вигляду обох статей. Фахівців цієї галузі цікавить питання, наскільки «стать» слугує таким самим інструментом соціальної детермінації, як «клас» та «етнос». Найактивнішою тут виявилась вища школа США, де з 1960 – 1970-х рр. у рамках пошуку різних можливостей соціальних перетворень, зокрема подолання суспільної нерівності, були організовані курси (*Women's Studies*) з питань дослідження ролі жінки в суспільстві та культурі – в історії, літературі (розроблялися навчальні дисципліни із жіночої та феміністичної літератури й критики, а також гендерних аспектів літературної творчості), мистецтві.

Застосування гендерного підходу до аналізу літератури дозволяє виявити гендерну асиметрію, що нею (літературою) продукується та популяризується, а також переосмислити «класичну дихотомічну структуру, у якій уявлення про «чоловіче» породжують стереотипні смислові ряди: активність – пасивність, душа – тіло, культура – природа тощо» [2, с. 13]. Але

при цьому «...теорія літературного фемінізму замість бінарної опозиційності виходить з концепції гетерогенної інакшости, а тому поняття «жіноче» як пасивне не обов'язково ототожнюється з жінкою, так само, як і «чоловіче» як активне начало із чоловіком» [2, с. 13]. Такий підхід до аналізу патріархальних «схем» дає змогу переглянути й виявити їхню умовність при маскулінному культурному домінуванні.

Коли говорити про феміністичну критику, слід пам'ятати, що вона перебуває в активному пошуку нових методів дослідження та способів аргументації, що забезпечує їй постійну новизну, актуальність, гостроту й динамічність. На думку дослідниці А. Колодни, правильніше буде взагалі говорити про «феміністичні критики» – кілька чи навіть багато напрямків та методик досліджень. Таке різноманіття дослідницьких підходів відповідає одній із провідних ідей феміністських досліджень – необхідності полемізувати з будь-якою панівною точкою зору, яка претендує на об'єктивність [7, с. 16].

Власне, саме цим зумовлена поява ще одного, найрадикальнішого у своєму баченні завдань феміністичної критики напрямку інтерпретації тексту – так званої гінокритики. Термін «гінокритика» запровадила в обіг американська дослідниця літератури, представниця феміністичної критики, професор англійської літератури в Принстонському університеті Елейн Шовалтер. Словом гінокритика Е. Шовалтер позначає той різновид феміністичної критики, що зосереджується на постаті жінки-письменниці й шукає нові, не втиснуті в прокрустове ложе «маскулінних законів» засоби для аналізу та інтерпретації жіночої літератури. Основна увага цієї критики, як зазначає Е. Шовалтер у статті «Феміністична критика у пуші» (1981), має бути скерована на історію, стилі, теми, жанри й структури жіночого писання. До поля зору такого дослідника входить також психодинаміка жіночої творчості, траєкторія індивідуальної або колективної жіночої кар'єри, еволюція й закони жіночої літературної традиції. Саме за такою моделлю феміністичної інтерпретації Е. Шовалтер бачить справжнє майбутнє феміністичного дискурсу, що повинен бути втіленням самостійної, альтернативної до традиційних, моделі критики зі

своїми підходами й методами дослідження, життєздатність яких не залежатиме від критичних дискурсів, отриманих нами в спадок від «власників» літератури.

Е. Шовалтер переконана, що «для феміністичної критики настав час вирішувати, чи між релігією і ревізією можемо заявляти про будь-який власний твердий ґрунт» [12, с. 515]. А визначившись остаточно, феміністично зорієнтовані дослідники літератури повинні пам'ятати, що їхня критика «має багато більше навчитися від жіночих студій, ніж від досліджень англійської філології, а також від міжнародної феміністичної критики, ніж від ще одного семінару з класики. Вона мусить знайти власну тему, власну систему, теорію та власний голос» [12, с. 515].

Певною мірою цими проблемами цікавилася у свій час Патриція Майер Спакс, котра, на думку Е. Шовалтер, була «першим академічним критиком, який зауважив це зміщення від андроцентричної до гіноцентричної феміністичної критики. У кни- зі «Жіноча уява» (1975) вона вказала, що кілька феміністичних теоретиків зацікавилися жіночим писанням» [12, с. 516]. П. М. Спакс зауважила, що «Сімона де Бовуар у книзі «Друга стаття» трактує жінок-письменниць завжди а priori й пропонує сприймати їх не так серйозно, як чоловіків, а «Кейт Мілет у «Сексуальній політиці» мало цікавиться жінками-письменницями, які обдаровані фантазією» [12, с. 516].

Хвилювали ці питання також Еллен Моуерс («Жінки літератури», 1976), Елейн Шовалтер («Їхня власна література», 1977), Ніну Баум («Жіноча проза», 1978), Сандру Гілберт, Сузен Губар («Божевільна жінка на горищі», 1979), Маргарет Гоман («Жінки-письменниці та поетична ідентичність», 1980) ті ін. [12]. Розмірковуючи над проблемами й перспективами розвитку гінокритики, авторка статті «Феміністична критика у пуші» виділяє чотири рушійні гінокритичні моделі аналізу літературного матеріалу. Ці моделі – біологічна, лінгвістична, психоаналітична й культурна – мають за завдання визначити й диференціювати ознаки жіночого письма та жіночого тексту, а також здійснити їх гінокритичний аналіз згідно зі своїми методологічними особливостями. Особливістю цих

гінокритичних моделей є те, що вони, маючи певні характеристики, все ж тісно переплітаються між собою таким чином, що кожна наступна модель включає елементи попередньої.

Так, особливістю біологічної моделі гінокритики є певна заплутаність теоретичних формулювань через те, що в той час, як одні біогінокритики заперечують біологічну неповноцінність жінок і те, що вирішальним фактором літературного процесу є якісь фізіологічні особливості, інші переконані в тому, що все ж існує певна біологічна зумовленість літературного процесу. На підтвердження цього Е. Шовалтер заявляє, що «ті критики, котрі, як і я, будуть опротестовувати фундаментальну аналогію [між різними частинами тіла, що нібито виступають своєрідними генераторами творчої енергії], можуть відповісти, що жінки породжують тексти мозком чи процесом із його компактно закодованими мікросхемами, входами та виходами, які є метафоричною маткою» [12, с. 518].

Натомість деякі радикальні феміністичні критики, передусім у Франції і США, наполягають на тому, що «жіноче письмо походить від тіла, що наша статеві відмінність є також нашим джерелом» [12, с. 518]. Іншими словами, тіло тут стає джерелом образності. Американська дослідниця Адрієн Річ вважає характерною особливістю жіночого світосприйняття саме жіночу здатність «думати через тіло». У книзі «Народжені від жінки» (вийшла друком у другій половині 70-х р. XX ст.) вона висловлює переконання в тому, що патріархальна культура, орієнтована на пріоритети чоловіків у способах світосприйняття, «розлучила нас із самими собою», бо перед нами було лише два шляхи: «або ставати нашими тілами і при цьому сліпо підкорятись чоловічим уявленням про нас, або ж намагатись існувати всупереч нашим тілам» [22, с. 285]. Насправді ж, як запевняє А. Річ, «жіноча біологія <...> має набагато більше радикальних ознак, ніж ми можемо це оцінити. Патріархальна думка лімітувала жіночу біологію своїми власними потребами. Я переконана, що переосмислення цих стереотипів приведе до того, щоб розглядати наше фізичне єство радше як ресурси, а не як долю» [22, с. 39]. Думки А. Річ поділяє й С. Гріффіс, котра

також вважає, що тіло, у якому наша культура бачить тільки «німе та містифіковане єство», насправді є «джерелом інтелектуального сприйняття, уяви та бачення» [17, с. 179].

Отож в основу біоінокритики покладено «ідеї тіла». Проте не можна говорити про повноцінне втілення в життя цих ідей без лінгвістичних та літературних засобів мови. І тому питання, «чи чоловіки і жінки вживають мову по-різному, чи статева різниця у мовному вживанні підлягає біологічному, суспільному та культурному теоретизуванню; чи жінки можуть створити власну мову і чи мовлення, читання і письмо позначені статтю» [12, с. 519], стали такими важливими в річищі лінгвістичних та текстуальних теорій жіночого письма

Ще С. де Бовуар вказувала на те, що «у французькій мові поняття «людина» й «чоловік» позначаються одним словом «homme», специфічне значення латинського «vir» (чоловік) асимілювалося з узагальненим змістом слова «homo» (людина). Жінку ж сприймають як щось негативне. Міркування про неї мають характер застережень, її якості сприймаються мовби осібно і аж ніяк не співвідносяться з чоловічими» [1, с. 26]. А Каролейн Берк підкреслювала, що «центральне питання найсучаснішого жіночого писання у Франції – знайти й застосувати відповідну жіночу мову. Мова – це місце, з якого треба розпочинати: а prise de conscience (захоплення свідомості) повинно йти за а prise de la parole (захоплення мови)...», бо на даному етапі мовної ситуації, «коли жінка пише чи висловлює себе в існування, вона змушена говорити мовою, що певною мірою нагадує іноземну мову, мову, в якій вона почуває себе незручно» [12, с. 520].

До того ж феміністськи зорієнтовані дослідниці вказують на те, що успадкований нами словник постійно обмежує нас певними рамками словесного змісту, нормативності мовлення та письма, що аж ніяк не сприяє можливості повною мірою відтворювати свої відчуття. Тому, переймаючись біофемінними та лінгвістичними проблемами, Шанталь Шава в нарисі «La chair linguistique» («Мила лінгвістика») пише, що «...жіноча мова повинна своєю природою продовжувати працювати пристрасно, науково, поетично, політично, щоб зробити себе невразливою» [12,

с, 520]. А Елейн Шовалтер підсумовує: «...завдання феміністичної критики – сконцентрувати свою увагу на жіночому доступі до мови, на доступному лексичному діапазоні, з якого можна вибрати слова, на ідеологічних та культурних детермінантах вираження. Річ не в тому, що мова не може виразити жіночу свідомість, а в тому, що жінок не допускали до повноти мовних ресурсів і що їх змушували до мовчання, евфемізму і тавтології <...> Жіночу літературу досі переслідують привиди репресованої мови, і доки ми не позбудемося тих привидів, вона не повинна бути мовою, на якій ми засновуватимемо нашу теорію різниці» [12, с. 522].

Дискурс психоаналітичної моделі гінокритики Е. Шовалтер розглядає в тісному зв'язку з двома попередніми, зауважуючи при цьому, що в центрі такої моделі лежать теоретичні спостереження над процесом творення, який прямо залежить від душевних характеристик автора і його особистого «я». Дослідження особливостей та зумовленостей творчої жіночої психології тут ґрунтується на перегляді теорій З. Фрейда, котрий твердив, що в жінок є заздрість через відсутність пеніса, комплекс кастрації та Едіпова фаза, які не дають їм можливості повноцінно (на чоловічому рівні) мислити, мовно виражати свої думки й взагалі займати «гідне» місце в культурному розвитку. Активно в цьому контексті задіяні й теорії Ж. Лакана, який стверджував, що «...набуття мови і входження в її символічний порядок відбувається під час Едіпової фази, коли дитина набуває своєї статевої тотожності. Цей етап вимагає прийняття фалоса як упривілейованого значення та відповідного жіночого зміщення» [12, с. 522].

Серед найяскравіших досліджень психоаналітичного напрямку Е. Шовалтер виділяє книгу С. Гілберт і С. Губар «Божевільна жінка на горищі» (1979), у котрій авторки «...переглядають едіпівську модель історії літератури Гарольда Блума як конфлікту між батьками та синами й приймають есенціалістичне психоаналітичне визначення жінки-мистця як зміщення, позбавлення спадщини та вилучення її. На їх погляд, природа та «різниця» жіночого письма полягає в її неспокійному й навіть сповненому муками ставленні до жіночої ідентичності;

жінка-письменник зазнає досвіду власного роду як «болісної перепони чи навіть хворобливої недостатності» [12, с. 523]. Названими в цьому списку були й дослідження Анніс Прат, Енн Дуглас, Ненсі Ходоров та ін. Проте Е. Шовалтер зазначає, що «критики розмірковують над можливостями нового феміністичного психоаналізу, який не переглядає Фрейда, а акцентує увагу на розвитку та конструюванні ідентичності роду» [12, с. 523].

Серед психоаналітичних аспектів інтерпретації художніх творів науковці називають вартим уваги окреслення зв'язку «мати – дочка» як джерела жіночої творчості.

За феміністичним прочитанням текстів, котре будується на засадах психоаналізу, Елейн Шовалтер бачить неабияку перспективу, проте такий аналіз, на її думку, не може бути вичерпним без занурення в ретроспективу культурного контексту жіночих студій. «Я думаю, – зазначає Е. Шовалтер, – що теорія, побудована на моделі жіночої культури, може забезпечити складніший і задовільніший спосіб дослідження специфіки та різниці жіночого письма, ніж ті теорії, які засновані на біології, лінгвістиці чи психоаналізі. Звичайно, теорія культури включає питання про жіноче тіло, мову, душу, але інтерпретує їх у суспільному контексті, у якому вона [теорія] перебуває» [12, с. 524]. Говорячи про важливість культурного аспекту гінодосліджень, Е. Шовалтер, проте, не пропонує замінити чи приглушити ним інші гінокритичні відгалуження. Навпаки, процес дослідження жіночої літератури повинен гармонійно поєднувати всі дослідницькі методи та концепції для того, щоб відтворити якнайоб'єктивнішу картину у сфері жіночої літератури й культури взагалі, а це можливо при обов'язковому залученні знань із антропології, історії та соціології.

Ці та інші ідеї й твердження Е. Шовалтер мали значний вплив на розвиток сучасної англо-американської феміністичної думки, яку представляють Кейт Мілет, Сандра Гілберт, Сюзан Губар, Елен Моєрс, Ненсі Міллер, Аннет Колодни та ін. Тривалий час ця критика була скерована на текстуальну інтерпретацію й соціологічний аналіз, але з часом вона увібрала в себе традиції французького літературного фемінізму, стала

більш деконструктивістською й гінокритичною, перебуваючи в постійному пошуку нової термінології та методологій для поглиблення аналізу жіночої літератури та культури взагалі.

Французька ж феміністична критика, значним явищем у популяризуванні якої стала книга С. де Бовуар «Друга стаття», довгий час перебувала під впливом екзистенціалізму та психоаналітики. Та з 1970-х рр. феміністичний французький критицизм набув постструктуралістських орієнтацій, а його представницями стали Юлія Крістева, Сара Кофман, Люсі Ірігаре, Гелен Сіксу, Розі Брайдотті та ін.

Філософія постструктуралізму, критичні розробки якого стосуються проблемних напрямків структурності, знаковості, комунікативності та цілісності суб'єкта, є перехідним етапом у розвитку сучасної філософії. Постструктуралізм виник на межі 60–70-х років ХХ ст. як опозиційний до структуралізму напрям, що базується на концепції нестійкої природи значень та певної процесуальності означування. Для постструктуралізму особа автора не є єдиним творцем художнього тексту й авторитетом при інтерпретуванні, бо тут читач стає творчим співучасником гри значень, часто ігноруючи авторські настанови. Тож головним методом постструктуралістської філософії є метод текстового аналізу, а головною предметною орієнтацією – орієнтація на текстову реальність.

Деконструктивізм – один із напрямів постструктуралізму, головною особливістю якого стало літературознавче спрямування, тобто він виник як літературознавча розробка загальної теорії постструктуралізму. Проте деконструктивізм часто ототожнюється з постструктуралізмом у зв'язку з тим, що, починаючи з 80-х років ХХ ст., деконструктивістські ідеї швидко проникали й в інші гуманітарно-наукові сфери знання – соціологію, політологію, історію, філософію тощо.

Будучи одними з найвпливовіших у сучасній американській літературній критиці, деконструктивістські принципи аналізу були сформульовані та обґрунтовані в працях таких французьких постструктуралістів, як Ж. Деріда, Ю. Крістева, М. Фуко та ін. Перші зразки деконструктивістського аналізу з'явилися також у Франції й були представлені в працях Ю.

Крістевой «Семіотика: Дослідження в області семаналізу» (1969) та Р. Барта «S/Z» (1970).

Деконструктивізм не визнає структурного підходу до тексту, натомість при аналізі творів виявляє стрижневі поняття, метафори, порівняння, які є вкрапленими в певний текст з інших більш ранніх. Письмо для деконструктивістів є своєрідною грою «присутності» й «відсутності». Або ж іншими словами: «у світлі деконструктивізму сьогодення в тексті не існує; минуле залишає в ньому свій слід, а майбутнє – ескіз своїх контурів; текст – це втілення принципу гетерономності, це новотвір, на «тілі» якого видніються сліди багатьох «щеплень», знаки «включеності» у цей текст інших текстів. Деконструктивізм – особлива стратегія у відношенні до тексту: вона включає в себе одночасно і його «деструкцію», і його реконструкцію <...> Вихідний пункт і основна позиція деконструктивізму – неможливість перебувати поза текстом» [4, с. 189]. На позначення процесу перетинання та взаємовпливу різних текстів в одному відома французька дослідниця літератури, учениця Р. Барта Ю. Крістева, запропонувала в обіг термін інтертекстуальність, що органічно вписався в літературознавчий термінологічний словник. Французький фемінізм, інтелектуальною основою якого можна вважати наукову спадщину Ф. Ніцше, К. Маркса, З. Фрейда, Ж. Лакана, Ж. Дерріди, М. Фуко, зосередився на обґрунтуванні концепцій «інакшості жінки», жіночого письма та бісексуальності, говорячи про взаємооберненість чоловічого та жіночого, підриваючи тим самим традиційність чоловічо-жіночої ієрархії. Увага французьких феміністок акцентується також на критиці «фалоцентризму», що базується на перегляді фрейдівської концепції жінки, заперечується його твердження про неповноцінну жіночу сексуальність, комплекс кастрації та Едіпову фазу.

Отож французький фемінізм велику увагу приділяє психоаналітичним та постструктуралістським аспектам дослідження літератури. Хоча це не є прерогативою лише франкомовного літературознавства, бо ж у цьому річці працює й багато американських феміністськи зорієнтованих дослідників, цей же напрямок популяризується і в сучасному українському

літературознавстві (В. Агеєва, Т. Гундорова, Н. Зборовська, С. Павличко та ін.).

Загалом, англо-американська та французька методологічні феміністичні стратегії, що все активніше наближаються одна до одної, становлять дві провідні школи в річищі фемінізму.

Тож, як бачимо, у процесі розвитку феміністичної критики виокремились такі методи аналізу, як «ревізіоністські» читання творів світової літератури, представленої письменниками-чоловіками, літературний аналіз із гендерних позицій та гінокритика, метою яких є спроба легітимізувати рівнозначність та повноправність існування великої кількості інших культурних стратегій поряд із традиційною (чоловічою). Важливим тут також є момент міждисциплінарності як для гендерних досліджень загалом, так і для їх літературознавчого варіанту, котрий виходить за вузькі літературознавчі рамки, що сприяє відсутності єдиного феміністичного літературознавства, й навіть ідеться про те, що саме поняття «феміністична критика» досить спрощене та умовне.

2. Теоретичний аспект понять «жіноча література» та «жіноча проза»

Вітчизняні процеси лібералізації забезпечили досить стійку тенденцію сучасного українського літературознавства до теоретизування таких споріднених та неоднозначних категорій, як «жіноча література», «жіноче письмо», «жіноча проза», «жіноча поезія», «жіночий досвід», що стало наслідком поширення західноєвропейських феміністичних надбань у літературознавчій галузі та свідченням відмови від радянської моделі «безстатевого» громадянина.

Сучасний етап розвитку феміністичної літературної критики характеризується балансуванням на перетині культурно-соціологічної, психоаналітичної, структуралістської, постструктуралістської та деконструктивістської інтелектуально-критичних платформ. Причому ключову роль у розвитку й обґрунтуванні специфіки жіночої свідомості, жіночої мови, жіночого письма та жіночої літератури відіграли саме постструктуралістські теорії. Тож феміністична літературна

критика виникла саме під впливом постструктуралістської деконструкції Р. Барта, Ж. Дерріди, Ю. Крістевої, Ж. Лакана, М. Фуко.

Першочерговим завданням феміністичних дослідників у 1970-х роках ХХ століття стає легітимізація та введення в «канон» поняття «жіноча література», а також намагання актуалізувати питання про її специфіку порівняно зі специфікою літератури «чоловічої». У зв'язку із цим при вивченні літератури, котра входила в «канон», виявилось, що авторів-жінок набагато менше, ніж авторів-чоловіків. Виключення з історії літератури жіночих текстів та забуття їх авторок дослідники пов'язали з тим, що панівні літературознавчі теорії базувалися на текстах чоловіків, а тексти жінок не відповідали канону, що призвело до ототожнення жіночої творчості з тривіальною літературою та дилетантством: «те, що перетворюють на літературний твір і що пізніше про нього розповідають, дуже часто визначається не стільки самим твором, скільки технікою критики або естетичними критеріями, через які він профільовується, або ж, скоріше, читається та декодується» [7, с. 25], – зауважує А. Колодни.

Феміністський, натомість, постструктуралізм використовує постструктуралістські теорії мови, суб'єктивності та стратегії змін. Дослідники цього напрямку, деконструючи текст, наратив і дискурс (літературний, філософський, історичний тощо), показують, як у культурі на рівні несвідомих установок формується образ жінки як «іншого», «другорядного», «маргінального», як «відхилення від норми» в рамках патріархальної культури.

Теза Р. Барта про «смерть автора» в однойменній статті 1968 року знаменувала відмову від розуміння тексту як замкнутої одиничним авторським сенсом структури. «Смерть автора» означала «народження читача», тобто зміщення дискурсивної уваги з творця тексту на того, хто цей текст сприймає. Р. Барт вважає, що змістова багатозначність тексту народжується якраз у читанні та інтерпретаційному багатстві. «Читач – це простір, у якому фіксується все до останньої цитати, котрі складають письмо. Текст набуває єдності не у своєму походженні, а у своєму призначенні...» [7, с. 26].

Пошук індивідуальної неповторності тексту відкрив його гендерність та сексуальність, котрі не можуть не фіксуватися в тексті. У зв'язку із цим Р. Барт виділяє специфічну жіночу текстову структуру й називає її еротичною, тобто такою, що відображає жіночу чуттєвість та емоційність [7, с. 26]. Відкриття Р. Барта було використане феміністськими дослідниками літератури як теоретичне обґрунтування жіночого унікального рівноцінного дискурсу та авторства як у літературі, так і в культурі загалом. Відповідно до теорії Р. Барта, структура еротичного в тексті та дискурсі як ознака жіночого письма не дозволяє застосовувати для аналізу такого дискурсу раціональну «чоловічу парадигму».

Одночасно з Р. Бартом про текстову жіночу еротизацію писав також і Ж. Дерріда, називаючи це явище «фемінний стиль письма». У своєму есе «Шпори: стилі Ніцше» [7., с. 27] «фемінному стилю письма» та «фемінності» він протиставляє термін «фало-центризм». «Фемінність» та «фемінне», згідно з теорією Ж. Дерріди, становлять певний спосіб відношення до реальності, який пропонує децентрацію культурних стереотипів, що втілюється передусім у фемінних текстуальних практиках, котрі «розмивають» і «розхитують» домінування в культурі чоловічого способу мислення. Крім того, за Ж. Деррідою, «фемінний» стиль письма необхідний літературній мові, а фемінний літературний текст потребує від того, хто його сприймає, здатності до деконструктивістського читання.

Так само, звертаючись до складної сигніфікаційної системи мови, до теорії мовлення та дискурсу, Ю. Крістева протиставила семіотичне начало (семіотичний тип продукування значень) як фемінне символічному началу як маскулінному. Структуротворчим у системі суб'єктивного жіночого письма, наративу та дискурсу є семіотичний процес, де продукування значень не контролюється свідомістю. Таким чином, на думку Ю. Крістєвої, семіотичний, ще долінгвістичний ряд, який дослідниця називає «схога» (від грецького «черев»), ототожнюється з тілом матері й зберігається в підсвідомості людини. На певній стадії свідомості відбувається виділення «Я» із семіотичного континууму, і подальше конструювання протікає в процесі означування, тобто

створення та засвоєння мови. Так, гено-текст (семіотичні процеси на передмовному рівні) трансформується у фено-текст (мова в комунікації), і якраз фено-текст у Ю. Крістеві пов'язаний із категорією фемінного. У зв'язку із цим дослідниця заявила про фемінізацію філософського та поетичного письма, і тому для інтерпретації сучасних фемінних текстів такі традиційні терміни, як «поетика», «нарратив», «жанр» не мають жодного сенсу – у них слід шукати певну особливу полілогіку [19, 20, 4].

Керуючись методологічною базою Р. Барта, Ж. Дерріди, Ю. Крістеві, феміністська критика створила категорію «жіночо-центрованої традиції» в літературі. Цим терміном почали називати традицію вивчення авторів-жінок, жіночих героїнь, «жіночих жанрів письма», «жіночого досвіду» та «жіночої літератури» поза домінантними теоретичними чоловічими схемами інтерпретації. Основна мета цього теоретичного напрямку – пошук специфічної топології маргінальної суб'єктивності та маргінальних жіночих засобів літературного вираження, спрямованих проти домінантних культурних кодів. З певною часткою умовності у феміністській літературній критиці виділяють такі, дуже тісно між собою пов'язані чотири різновиди:

- 1) жіноча література;
- 2) жіноче читання;
- 3) жіноче письмо;
- 4) жіноча автобіографія.

Розгляньмо їх докладніше.

Жіноча література – акцент робиться на статі автора. Теоретики гендеру, ключовими фігурами серед яких були С. Гілберт та С. Губар, Н. Міллер, Е. Моєрс, А. Колодни, Е. Шовалтер та ін., розглядають творчість жінок за ознакою біологічного/гендерного авторства, «читаючи» в жіночому тексті «структурування» або «пошук» гендерної ідентичності жінками-авторами, котрі творять у культурному патріархальному контексті.

1. Жіноче читання – увага зосереджується на статі читача. Теза Р. Барта про «смерть автора» й, як уже зазначалося, «народження читача» дозволила заявити про специфічну гендерну / жіночу рецепцію тексту, що породило цілий ряд феміністських

концепцій читання. Однією з таких, у котрій принципи розуміння специфічності «жіночого читання» виражені найбільш системно, є концепція «читання як перегляду/перечитування» А. Колодни, котра вважає, що жіноче читання є менш абстрактним, ніж чоловіче, оскільки жінка-читач завжди читає в тексті свій власний життєвий досвід; жінка-читач більше уваги приділяє жіночим образам та жіночим ситуаціям, котрі чоловік-читач, як правило, пропускає як другорядні та несуттєві. В основі жіночого тексту завжди лежить жіночий тілесний досвід (часто болісний), тому якщо відносно жіночого тексту зайняти позицію зовнішнього спостерігача (Іншого), то текст зникає, розсипається на велику кількість не пов'язаних між собою і не зрозумілих із точки зору традиційного дискурсу подробиць та деталей, неодмінно тим самим формуючи собі місце другорядного та малозначущого відповідно до параметрів «високої літератури». Саме тому жіночий текст, на думку дослідниці, не стільки «читається», скільки «проживається» [18, с. 46–62].

Згідно з концепцією читання Н. Міллер не існує жодних формальних знаків, відповідно до яких у літературному тексті можна було б визначити гендер автора. Дослідниця вважає, що гендер витворюється в процесі читання, коли реципієнт усвідомлює, що його/її гендер впливає на інтерпретацію твору й читання становить таку ж культурну діяльність, як і створення тексту. Тож головним у гендерному читанні для Н. Міллер є розуміння читачем себе як індикатора гендеру тексту [21, с. 57, с. 29].

Аналізуючи традиційні наративні схеми творів жіночписьменниць, фіміністські дослідники намагаються віднайти приховані коди жіночої текстової поведінки. Класична англійська жіноча література XIX століття стала прикладом того, що в багатьох текстах письменниць (це особливо простежується на прикладі обрання авторками чоловічих псевдонімів, що характерно й для української літератури того часу), патріархально зорієнтованих на домінуюльні естетичні парадигми та жанрову поетику, усе ж вчувається «інший голос» – істинний голос жінки, що артикулює особисті потреби.

Саме тому С. Гілберт та С. Губар називають жіночий текст «палімпсестним»: «його поверхня закриває або приховує більш

глибокі та менш доступні (або менш соціально прийнятні) прошарки значень» [16, с. 73]. Способи жіночої самокатегоризації (self-division), на думку дослідниць, також часто можуть бути прочитані як палімпсест – крізь текст домінувального наративу. Тоді, як вказують С. Гілберт та С. Губар, «жіноча література» є водночас як «мистецтвом вираження, так і камуфляжу» [16, с. 81].

Звідси постає й ідея про амбівалентну/розірвану позицію «Я» жіночого тексту.

Аналізуючи під таким кутом зору англійську «жіночу літературу» XIX століття, С. Гілберт та С. Губар доходять висновку, що схарактеризований розрив текстуального жіночого «Я» (між двома можливими образами жіночого – традиційним уявленням про жіночість та одночасним бажанням йому протистояти) формує амбівалентну структуру жіночого авторства як конструкцію «жіночого безумства»/«божевілля», демонструючи тим самим неминучу драматичність жіночого досвіду, котрий завжди є репресованим [14, с. 221–222]; [7, с. 29].

Так само, міркуючи над творчістю письменниць XIX століття, Е. Шовалтер вважає, що маргінальне жіноче репрезентується через «мову безумства» або «афективну мову провини». Причому основою жіночих переживань, на думку дослідниці, є переживання провини відносно «нормативної»/чоловічої суб'єктивності [7, с. 29].

І лише в кінці XIX – на початку XX сторіч жінки-письменниці змогли, нарешті, безпосередньо зайнятися пошуками жіночої ідентичності незалежно від чоловічої, а також спробами знайти нові мовні засоби маргінальної жіночої виразності, що дістало продовження в XX та на початку XXI століть;

2. Жіноче письмо (акцент на стиль тексту). Альтернативою мові епохи, котру Ж. Дерріда назвав епохою «логоцентризму» (уся попередня європейська філософська думка від Платона до М. Хайдеггера, яку об'єднує віра в певне першоджерело Істини – Логос (Бог, Розум, Голос тощо)), у феміністській літературній критиці XX століття стає так зване «жіноче письмо», котре звільняє жінку від мови маскулінного типу з її прагненням до єдиної істини.

Перш ніж говорити про поняття «жіноче письмо», варто зазначити, що значний вплив на його формування та розвиток мало трактування поняття «письма» Ж. Деррідою, який протиставляв йому поняття «мовлення». На думку науковця, мовлення втілює фалічну істину (фалос тут постає як культурний символ влади, як центральне Означальне, є синонімом чоловічого шовінізму/авторитаризму в культурі. Тому вся європейська культура розглядається як «чоловіча», як пронизана «чоловічою ідеологією» у той час, коли для реальної практики письма поняття істини завжди є чимось вторинним та незначним, оскільки головним у письмі є сам досвід писання та продукування графічних композицій, а не те, наскільки графічний досвід відповідає ментальній істині. У результаті «письмо», а також і література, оголошуються феноменом із жіночою природою.

Метамова деконструкції, згідно з Ж. Деррідою, руйнує традиційні бінарні опозиції: мови / мовлення, мовлення / письмо, означеного / означального, тексту / контексту, синхронії / діяchronії, натури / культури, чоловічого / жіночого тощо, слугуючи тим самим умовою подолання єдиної логоцентричної мови / сенсу та визнання при цьому існування великої кількості інших наріч та невтомного пошуку недосяжної єдності сенсу.

Подолання в безкінечній «роботі письма» єдиного «головного» логоцентричного дискурсу (Ж. Дерріда) в працях Л. Ірігаре та Е. Сіксу підміняється подоланням єдиної раціональної фалічної мови, її Символічного порядку та жорсткої диференційованості.

Проте деконструкція письма традиційних культурних опозицій, про які у своїх працях пишуть феміністські дослідниці, не передбачає утвердження нової ієрархії відносин, тепер уже на користь жіночого компоненту. Тут ідеться про децентрацію будь-яких меж та ієрархій, про своєрідну бісексуальність та полісексуальність [7, с. 30].

Письмо для Ж. Дерріди є безперервно розгортальним процесом, який не має ані початку, ані кінця, ані дискретних фаз та станів. Науковець висміює уявлення про текст як цілісний феномен, називаючи цю уявну цілісність «вторинною цноту»: кожне нове висловлювання пишеться як палімпсест, поверх

попередніх висловлювань. Ж. Дерріда вважає, що мова – це тип письма, котре втілює себе через нескінченні переміщення, повторення графічних «розрізнявань» – «слідів», які ніколи не можуть бути редуковані до єдиного значення, оскільки розгортаються в письмі як безієрархічна сітка рівноправних значень, що самі є «(першо)початком всякого повторення» [7, с. 30].

Чимало простору в інтерпретаційних моделях текстової структури Ж. Дерріди та Р. Барта займають чуттєво-тілесні конотації, котрі традиційно в культурі приписуються феномену жіночого. Саме вони й лягають в основу феміністської концепції «жіночого письма». Особливо помітним тут є вплив бартівської ідеї «тексту-насолоди», «тілесної мови» (за М. Фуко, «за структуралістською антитезою мовлення і мови та розумінням механізму означування як внутрішньосистемної мовної взаємодії постструктуралізм виявляє дію таких позамовних реальностей, як тіло, влада, бажання, несвідоме, дія, політика. Крім цього, у постструктуралізмі замість принципу суб'єктивності використовуються різні варіанти позасуб'єктного аналізу, котрі дозволяють концептуалізувати позасуб'єктні, тобто тілесні людські практики» [7, с. 31].

«Тілесний феномен» для науковця – це те, що «сприймається у тексті, але не піддається концептуальному осмисленню», фактично чинячи мові опір; це свого роду характеристика «недискурсивного в дискурсі» [7, с. 32]) та концепції письма Ж. Дерріди як «орального» задоволення від самого процесу письма, його змістової множинності, «лепетання» тексту, ейфорії, спричиненої можливістю «обійти» вихідну мовну граматику. Такі множинні / тілесно-еротичні текстуальні пост-модерністські стратегії в наукових доробках представниць французької феміністської критики, як Е. Сіксу та Л. Ірігере, отримують визначення «жіночих» стратегій письма як «вислизальних», пародійних, що дає можливість протиставляти їх традиційному, раціональному чоловічому типу дискурсу, а також уможливило подолання Символічного порядку в дискурсі якраз за рахунок використання замість логіки інших асоціативних рядів (що і є феноменом «недискурсивного в дискурсі») – музичного, візуального, аудіального.

Уперше поняття «жіночого письма» («*écriture féminine*») було запроваджено французькою дослідницею Е. Сіксу в праці «Сміх медузи» 1972 року, де авторка «дає можливість» жінці, взявши до рук чистий аркуш паперу, «звільнитись» від обмежуючих пут логіки й тиску самосвідомості, котрий, на думку Е. Сіксу, присутній у будь-якому актуальному моменті мовної ситуації.

Своє особисте поняття «жіночого письма» має й Л. Ірігере, на його позначення дослідниця вводить термін «*écriture de la femme*». Авторка вважає, що «жіноче письмо» або ж позбавлене поняття суб'єктивності, або ж містить «перевернуту» суб'єктивність. Тому будь-яка спроба аналізу «жіночого письма» в рамках традиційної аналітичної мови неодмінно трактуватиме фемінність або як суб'єкт, або ж як об'єкт дослідження, і в такому разі унікальність цього поняття просто зникає.

Ключовою одиницею феміністської концепції «жіночого письма» стає поняття тілесності, а поняття «сексуальності» (табуйованої, виключеної сексуальності) стає головним критерієм у структурі жіночої суб'єктивності. Французькі феміністські дослідниці використовують його замість поняття «гендер».

В основі поняття «жіночого письма», згідно з науковими твердженнями Е. Сіксу та Л. Ірігере, як письма-тіла лежить метафоричне уявлення про тілесність як досвід інтимного переживання, переживання особистої жіночої сексуальності. На думку цих науковців, жіночому тілу властива «інша економіка» насолоди та бажання, на відміну від едіпальної чоловічої сексуальності, у якій уся множинність сексуальних задоволень зводиться до одного органу / значення (Фалосу / Логосу).

Така маніпульована контролем «знаючого суб'єкта» мова є мовою, позбавленою будь-якої гри та задоволення. Тому панівній символіці «фаломорфізму» (симфолічна структура фалосу як структура Одного (форми, означального, змісту імені), що лежить в основі поділу світу на систему бінарних опозицій, де чоловіче є втіленням позитиву, а жіноче відповідно – негативу) Л. Ірігере протиставляє «вагінальний символізм» [13, с. 62–71]. Проголошуючи множинність («жіноче письмо», згідно з Л. Ірігере, множинне, як і жіночий еротизм) та децентрованість, що скеровані на руйнацію бінарної системи класичного мислення, Л.

Ірігере проти символічної структури фалоса як структури Одного, висуває метафоричну структуру «двох губ» (як «ані одне, ані два»), конструюючи, таким чином, жіночу суб'єктивність. Жінка в її концепції завжди більше ніж одне (одне й два одночасно). «Вона ані одне, ані два <...> її неможливо визначити ані як одну особистість, ані як дві. Вона опирається всім адекватним дефініціям <...> у неї немає власного імені. І її сексуальний орган, що не становить один орган, вважається нічим» [7, с. 33].

При цьому Л. Ірігере не ставить собі за мету описати «тинну» жіночу суб'єктивність, а, навпаки, закликає жінку відмовитися від будь-яких чітких ідентифікацій, радячи «ніколи не бути тільки одним» [7, с. 33]. І лише в такому разі в жінки з'явиться можливість відкрити себе заново, репрезентуючи позитивно власну сексуальність поза межами «фалоцентризму». За Л. Ірігере, жінка пише із себе, із сексуального досвіду свого тіла, з «інтимності того безмовного, множинного дифузного доторку» [7, с. 33]. Тут ідеться про спосіб творення жіночої мови, у процесі якого відбувається перетворення чуттєвих, еротичних характеристик невербальної мови тіла (мається на увазі не анатомія тіла, а його морфологія) на вербальні, тим самим рухи насолоди та бажання множинних еrogenних зон жіночого тіла уподібнюються процесу письма, який стає практично невичерпним, відображаючи невичерпність жіночого *jouissance*. У дискурсі жінка вислизає, оскільки не намагається оволодіти значенням (змістом), вона до змісту лише доторкається, а не означає. Її «суперечливі слова, для свідомості майже безглузді, незрозумілі для того, хто сприймає їх через жорсткі, готові патерни, застосовуючи відпрацьовані закостенілі коди. Оскільки в тому, що жінка говорить, коли наважується, вона постійно торкається себе. Ось вона лише трішки віддаляється від самої себе у бурмотінні, вигуку, шепоті, незакінченій фразі <...> Повертається, щоб знову вислизнути. Від однієї до іншої точки насолоди чи болю. Це слід слухати по-іншому, прислухаючись до «іншого значення», завжди вплітаючи себе в слова, охоплюючи їх, але і звільняючись від них, щоб не вгрузнути, не захопонувати в них. Оскільки те, що «вона» каже – це не – це уже не – збігається

з тим, що вона має на увазі. Більше того, те, що вона каже, ніколи не співпадає з будь-чим, а скоріше прилягає до будь-чого. (До)торкається. І, відхиляючись занадто далеко від цієї близькості, вона обриває себе і починає знову з «нуля»: її тіло-стать» [7, с. 34].

Дотримуючись концепції Ж. Руссо про два типи мови (раціональний та виразний), французька феміністська теоретик Е. Сіксу вважає, що жіночий мовний тип можна віднести саме до мови виразної, чуттєвої, що вислизає за рамки мовних матриць установлених значень. Тільки за допомогою цього мовного типу можна віднайти існування такого чуттєвого утворення, що не піддається раціональному осягненню, як «тіло». Для жінки писати текст – «значить продовжувати ситуацію незавершеності та безкінечності в тексті [на відміну від чоловіка, який завжди контролює свої імпульси і користується визначеними формулюваннями та поняттями]. У жіночому тексті немає й не може бути ні початку, ні кінця; такий текст не піддається привласненню». На думку Е. Сіксу, категорії традиційної мови заважають безпосередньо сприймати довколишній світ, накладаючи на нього сітку апіорних понять або визначень. Такому сприйняттю світу, уважає Е. Сіксу, може протистояти лише наївне, не обтяжене рефлексією сприйняття, що існує до всіляких мовних категорій, – сприйняття дитини або жінки. У жіночому сприйнятті світу так само, як і в сприйнятті дитини, на переконання дослідниці, переважають не категорії чоловічого раціонального мислення, а екстатична («тілесна») комунікація зі світом, котра в першу чергу складається із відчуттів кольору, запаху, смаку. Іншими словами, жіноча комунікація зі світом – це комунікація фізичного тіла із фізичним світом речей» [7, с. 35].

Концепція «*écriture féminine*» Е. Сіксу ще більшою мірою, ніж концепція Л. Ірігере, базована на метафоричній аналогії тіло-текст: «Текст: моє тіло – всі метафори є можливими та бажаними» [7, с. 35], – пише Е. Сіксу, закликаючи: «жінки, «пишіть себе», «пишіть тілом» [7, с. 35]. Здобути свою неповторну мову – «пристрасні плотські слова тіла» – жінка може, лише «відвоювавши» своє істинне тіло зі всією безмежною складністю та невловимістю його чуттєвості.

Письмо, за Е. Сіксу, це виплескування «невичерпних запасів несвідомого» [7, с. 35]. А оскільки жінки «тілесні більше, ніж чоловіки», то це передбачає множинність їх репрезентативних мовних варіантів, необхідних для фіксації різнорідних тілесних переживань («більше тілесності, відповідно – більше письма») [7, с. 35]. Саме «занурення у природу власного еросу» сприяє, на думку дослідниці, «істинній естетичній діяльності», творенню нових форм та образів. «Жіноче письмо» як внутрішній полілог зі своїм Іншим(и) – це, перш за все, неймовірна мовна свобода, що проявляється, «коли здобуває голос її Ідея – диво відчуття множинності – вона не шукає захисту від цих невідомих їй жінок, котрі, на її подив, у ній живуть, а черпає задоволення від цього дару мінливості» [7, с. 36] та трансформації, даючи можливість тривати вічно процесу «жіночого письма». Жінка «творить другу мову – мову 1.000 наріч, котрій невідомі ані обмеження, ані смерть» [7, с. 36].

На думку дослідниці, практика «жіночого письма» важко піддається теоретизуванню та критичному осмисленню, оскільки в ній просто неможлива певна стабільна позиція й точка відліку, проте це не означає її відсутності. «Жіноче письмо» буде доступне лише тим, хто руйнує автоматизм, тим, хто перебуває на периферії і хто не підкорюється жодній владі» [7, с. 36].

Цілком очевидним стає те, що для репрезентації інакшості практики «жіночого письма», котра полягає в безкінечності вираження плюрального Бажання жіночого тілесного досвіду, французькі феміністські теоретики вдало послуговуються чоловічим постмодерним дискурсом у надії, що жінка здобуде свою культурну й гендерну ідентифікації.

3. Жіноча автобіографія (акцент на зміст тексту). Жіноче автобіографічне письмо має на меті «трансформування жіночої долі»; оскільки воно твориться «по той бік» літературної традиції, то й центром автобіографічної нарації стає жінка, а не чоловік. Уважається, що в традиційних автобіографічних текстах жіноча суб'єктивність перебуває в стані залежності, контролю та влади з боку гендерних стереотипів, адже описується за певною моделлю: жіночі хвилювання, основою яких є переживання провини. Саме тому часто головним героєм жіночого

автобіографічного письма виявляється не сама жінка, а коханий/не коханий чоловік, із котрим пов'язані основні життєві колізії жінки. У зв'язку із цим перед жінками, що пишуть автобіографічний текст, стоїть завдання «взяти в свої руки владу над своїм життям» і реалізувати власну суб'єктивність незалежно від гендерних стереотипів.

Для того, щоб витягти на поверхню замасковані чоловічими міфами елементи жіночої ідентичності, спеціалісти в галузі жіночих его-текстів (Христина фон Браун, Франсуаза Ліонне, Шарлота Хайрітц, Інге Штефан та ін.) вважають, що жінка-автобіограф «розігрує» ці міфи, об'єктивуючи їх через подвійну самосвідомість: жіноче постає як «Я» – суб'єкт дискурсу – і як «Я», котре здобуває досвід, тобто заявляє про чужорідність того дискурсу, усередині якого воно говорить. Жінка-автобіограф, що говорить як маргінал культури, на думку С. Сміт, весь час зважає на реакцію читача, що уособлює позиції владного патріархального дискурсу, тобто постійно пам'ятає про те, що її текст будуть читати як жіночий, тобто по-іншому, ніж чоловічий. Тому конструйований у жіночій біографії адресат, принаймні до ХХ століття, на думку С. Сміт, – це чоловіче «ти», «він», той, хто представляє домінантний порядок як суддя з позиції наявної гендерної ідеології. Авторизоване письмо про себе, «створення» себе (свого «Я») в акті письма («graphing of the auto»), було способом самоствердження, котре (письмо) одночасно й заперечувало й утверджувало жіночий статус [24, с. 46].

Ш. Фельман у книзі «Чого хоче жінка? Читання та сексуальна відмінність» (1993), цитуючи назву автобіографічної повісті М. Дюрас «Біль» (1986), пише про те, що жіноча автобіографія – це завжди біль. Оскільки традиційний дискурс та автобіографічний досвід жіночого письма в логічному сенсі ніколи не збігаються, їх співпадіння завжди означає одне: побудову логічної ієрархії за принципом норма/відхилення. Тому, як визначає Ш. Фельман, основною наративною стратегією, до якої, долаючи парадигму «патріархального дискурсу», прагне жінка, що творить автобіографічний текст, є стратегія «світ без Іншого», заборона на позицію зовнішнього спостереження через інтенсифікацію афекту болю. Якраз тому жіночий

автобіографічний текст не стільки «читається», скільки «проживається», вибудовуючи власну унікальну топологію жіночого [15, с. 89]. Отже, основним завданням автобіографічного жіночого письма є саморепрезентація гендерного жіночого «Я» через вербалізацію тих галузей жіночого досвіду, котрі не були артикульовані в панівному дискурсі. Виходячи з цього, у феміністичній літературній критиці традиційне поняття *auto-bio-graphy* змінюється на поняття *auto-gyno-graphy* з акцентом саме на жіночій специфічній суб'єктивності в автобіографічному письмі. Тому як жанр жіноча автобіографія становить спробу жінок говорити про власне жіночі проблеми. Це побут жінки, родина, діти, хвороби, соціальні негаразди. Іншими словами – сімейні інтимно-домашні стосунки, ключове місце у висвітленні яких посідає історично табуйована, тілесно-сексуальна нарація, тобто коло проблем, які прийнято називати «жіночими ініціаціями» – вагітність, пологи, клімакс, сексуальне насильство тощо.

«Прерогатива тем сексуальності (в значенні переживання статі) і тілесності в жіночій прозі пояснюється тим, що жіночий досвід у культурних приписах (пост)традиційного суспільства є суголосним досвіду тілесному, а фактично: тотожний політикам тіла <...> У такий спосіб моделюється ситуація, коли тіло є об'єктом і разом із тим суб'єктом пізнання, але не підмінюючи тим самим метафізичну ідею тілесності (згрубша кажучи: духовний досвід тіла), а корелюючи із нею – йдеться про символізацію жіночого досвіду у категоріях тілесного. Наразі чітко простежується тенденція до десекуалізації, дееротизації, певною мірою – до деестетизації жіночого тіла: недарма таким актуальним у жіночій прозі є мотиви болю, тілесного страждання» [9, с. 2].

Жінка намагається говорити про ці проблеми специфічною жіночою мовою: як правило, це першоособовий наратив, особливістю якого є деперсоналізація, тобто апеляція до особистого досвіду не як окремого, а як гендерного досвіду групи, і тому будь-який жіночий літературний текст може бути перетворено на квазіавтобіографічний. Наявним є також свідоме або несвідоме протиставлення жінкою свого внутрішнього

приватного світогляду світу офіційної історії (коли говорити про автобіографічний жіночий текст, то тут часто взагалі важко сказати щось конкретне про його належність до певної історичної епохи), а особливістю формальної структури тексту є заміна часової наративної послідовності подій емоційною послідовністю; «подієвість «великої історії» замінюється жіночою внутрішньою «афективною історією» [7, с. 34]. Формальними ознаками такої структури письма є фрагментована організація оповідання, надмірна деталізація, відсутність у тексті дефініцій тощо. І згідно з термінологією Р. Брайдоті, основним типом наративного зв'язування є тип «і...і...і...» [7, с. 34].

Відповідно до представлених критичних спрямувань у феміністичній літературній критиці розрізняється три основних види текстів: «жіночі тексти» (написані жінками-авторами й переважно для жінок), «фемінні тексти» (написані в стилі, культурно означеному як «жіночий») та «феміністичні тексти» (у яких свідомо зроблено виклик методам, цілям та завданням патріархального літературного канону).

Ще одним дискусійним поняттям сучасного літературознавства є поняття «жіноча проза», значення якого уточнюється через співвідношення із вищезгаданими спорідненими термінами, котрі апелюють до гендерної відмінності, – «жіноча література», «жіноче читання», «жіноче письмо», «жіноча автобіографія», – а також поняттям «феміністична проза» («феміністична література»), що передбачає зв'язок із політичним дискурсом, який сприяє соціальному визволенню жінок.

Складність побутування терміна зумовлена кількома факторами. У першу чергу, це недостатній стан дослідженості самого феномена жіночої літератури; по-друге – часте віднесення поняття «жіноча проза» в розряд масової літератури, тобто ототожнення з так званою «рожевою» («дамською») літературою, у котрій, навіть якщо і йдеться про жінку, що робить кар'єру, все одно утверджується модель жіночого щастя відтворює традиційний патріархальний ідеал сім'ї; по-третє – ототожнення цього терміна з терміном «феміністична проза», попри ідейну спрямованість текстів, що групуються під таким узагальненням

Розмірковуючи над цією проблематикою, вітчизняна літературознавиця Г. Улюра зауважує, що «жіноча проза (та менш запитані сучасним літературознавством такі функціональні різновиди цього терміна, як «жіноча поезія» чи «жіноча драматургія») не є жанровою категорією у звичному, скажімо, бахтінському чи ОПОЯЗівському розумінні жанру. Коли говорять про жіночу прозу, ідеться про визначення соціокультурного та цілісного художньо-естетичного феномену, сутність якого полягає в створенні жінками-письменницями текстів, які мають на меті передати специфічне жіноче світосприйняття і репрезентувати (а разом із тим реабілітувати) жіночі культурні практики» [9, с. 2]. Тож «ідея «перетворення» гендера стає провідною щодо феномену жіночої прози» [9, с. 2], – вважає дослідниця.

Вагомим критерієм у визначенні цього поняття є також свідомо апеляція жінки-автора до внутрішнього жіночого досвіду, або, як влучно зауважила у своїй статті «Гендерний дискурс у сучасній українській літературі» вітчизняна дослідниця М. Крупка, «зосередження уваги саме на проблемах статі» [9, с. 147], що передбачає ще одну категоріальну особливість, яка зближує жіночу прозу з так званими «дамськими романами» – представлення образу жінки в якості протагоніста. На всіх цих критеріях при визначенні ознак поняття «жіноча проза» наголошує ще одна вітчизняна літературознавець С. Філоненко, котра слушно зауважує, що «жіночість» літературного твору визначається, по-перше, усвідомленим жіночим авторством, по-друге, представленням образу жінки в якості протагоніста, по-третє, проблематизованою гендерною ідентичністю жінки-героїні» [9], і вслід за О. Забужко пропонує використовувати поняття «феміноцентрична література» (поезія, проза), що «могло б стати в майбутньому альтернативою значно звуженому на сьогодні терміну «жіноча література» [10].

«Жіноча література», «жіноча проза», на думку Т. Качак, – це «твори, написані жінками. Здебільшого вони репрезентують жіночий досвід, художній світ жінки і використовують художні засоби літературної виразності, які сприяють зображенню цього світу, а також жіночих емоцій, типу мислення і світорозуміння»

[3, с. 173]. Аналогічно вважає й І. Яремчук, визначаючи сучасний жіночий роман як «роман опору, сповнений екзистенційної проблемної напруги, соціальних і психологічних узагальнень з приводу «іншості» жінки щодо «іншості» чоловіка» [11, с. 4].

Спробу класифікувати жіночу прозу зробила у своєму дисертаційному дослідженні «Творчість Ясмін Тешанович у контексті жіночого письма» інша сучасна вітчизняна дослідниця Х. Стельмах, виділяючи три види жіночої прози або жіночих практик писання:

- феміністична жіноча проза, що послуговується феміністськими моделями жіночості та наголошує на відмінності;
- «вуманістична» (від англ. woman) – позбавлена феміністичної домінанти проза, яка, проте, намагається артикулювати відмінність; «універсальна» – тяжіє до універсалізму в мовних зразках та способах відображення жіночих образів. Така собі «астатева» проза.

На думку дослідниці, твори жіночого письма знаходимо серед феміністичної та «вуманістичної» прози, а «універсальна» проза, якщо керуватися фемінологічним підходом, є наслідуванням чоловічих норм письма [8, с. 10].

Враховуючи слушні думки вищевказаних літературознавців, за основу беремо думку про те, що визначальною ознакою поняття «жіноча проза» є свідоме апеляція жінки-автора до внутрішнього жіночого досвіду, тобто егоцентричний жіночий наратив, протагоністом котрого є сама жінка, тому, як правило, домінуючим дискурсом жіночої прози є автобіографічність, а провідною ідеєю – ідея «перетворення» гендера.

Проте якщо виходити з позицій феміністської літературної критики, то будь-які визначення та рамки стосовно «жіночого письма», «жіночої прози» тощо є досить умовними, оскільки «не можливо визначити жіночу практику письма, – уважає Е. Сіксу <...> тому ця практика не може бути піддана теоретизуванню, класифікації, кодуванню – що зовсім не означає, що вона не існує. Вона завжди буде перевищувати дискурси, що регулюються фалоцентричною системою, вона займає і буде займати інші простори, не ті, що

підпорядковуюються філософсько-теоретичній субординації» [7, с. 41].

Усі зазначені вище теоретичні спрямування феміністської літературної критики часто піддаються критиці, оскільки «взаємодіють» між собою досить важко, часто полемізуючи та іноді накладаючись одне на одного. Проблематичним тут лишається й розуміння жіночого авторства – жіночої літератури, «жіночого письма». Однак беззаперечним залишається той факт, що вміло використовуючи для самоінтерпретації та саморепрезентації чоловічий постмодерний дискурс, у філологічному аналізі тексту гендерний підхід дозволяє виокремити проблеми жіночої суб'єктивності, жіночого авторства, жіночих стратегій творчості. Під час інтерпретації тексту, написаного жінкою, доводиться враховувати характеристики «жіночого письма» та «жіночого читання».

Література

1. Бовуар С. Друга стаття: [у 2 т.] Т. 1. пер. з фр., ред. Н. Воробйов. К.: Основи, 1994. 390 с.
2. Зборовська Н. Феміністичні роздуми: На карнавалі мертвих по цілунків. Львів: Літопис, 1999. 336 с.
3. Качак Т. Б. Художні особливості жіночої прози 80–90-х років ХХ століття: дис. ... канд. філол. наук : 10.01.01. Івано-Франківськ, 2006. 217 с.
4. Крістева Ю. Полілог ; пер. з фр. П. Тарашука. К. : Юніверс, 2004. 480 с.
5. Крупка М. Гендерний дискурс у сучасній українській літературі. Актуальні проблеми сучасної філології. Літературознавство : зб. наук. пр. Рівненський держ. гуманіт. ун-т. Рівне, 2000. Вип. 9. С. 145–151.
6. Мілет К. Сексуальна політика; під ред. У. Потятиника, П. Тарашука. К. : Основи, 1998. 619 с.
7. Оздемір О. Кризь призму самоідентифікації: жіноча проза на межі ХХ–ХХІ століть: Монографія. Х.: Майдан, 2016. 208 с.
8. Стельмах Х. М. Творчість Ясмінни Тешанович у контексті жіночого письма : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. : 10.01.03 «Література слов'янських народів» / Христина Миколаївна Стельмах. – Львів, 2004. – 17 с.
9. Улюра Г. А. Теоретико-методологічні засади гендерних студій з літературознавства [Електронний ресурс]. Гендерні студії в літературознавстві : навч. посіб. / за ред. В. Л. Погребної ; Запорізький

національний університет. Запоріжжя, 2008. С. 6–20. Режим доступу : http://community.livejournal.com/feminism_ua/475581.html.

10. Філоненко С. Термін «жіноча проза» як проблема літературознавства [Електронний ресурс]. Режим доступу : www.bdu.org.ua/philologikal_faculty/Ukr-zarub.../s.../termin.dok.

11. Цит. за: Кушнерюк Ю. Р. Українська жіноча проза кінця ХХ століття: світоглядні моделі й особливості художнього стилю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.01 «Українська література». Дніпропетровськ, 2008. 19 с.

12. Шовалтер Е. Феміністична критика у пущі. Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. Марії Зубрицької. Львів, 1996. С. 510–535.

13. Braidotti R. *Radical Philosophies of Sexual Difference*: Luce Irigaray. *The Polity Reader in Gender Studies*. Cambridge, 1994. P. 62–71.

14. Carr G. Gilbert S. and Gubar S. *A Dictionary of Cultural and Critical Theory* / ed. by Michel Payne. Blackwell Publishing Ltd, 1996. P. 221–222.

15. Felman S. *What Does a Woman Want? : reading and sexual difference*. Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 1993. 153 p.

16. Gilbert S. & Gubar S. *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and Nineteenth Century Literary Imagination*. New Hawen, Conn. : Yale University Press, 1979. 261 p.

17. Griffin S. *Made From the Earth: an anthology of writings*. – New York : Harper & Row, 1983. 344 p.

18. Kolodny A. *A Map for Rereading: Gender and the Interpretation of Literary Text. The New Feminist Criticism. Essays on Women, Literature and Teory* / ed. by E. Showalter. New York, 1985. P. 46–62.

19. Kristeva J. *La revolution du langage po tique* . Paris : Edition de Seuil, 1974. 646 p.

20. Kristeva J. *Semiotique. Rechercher pour une s manalys*. Paris : Edition de Seuil, 1969. 384 p.

21. Miller N. *Subject to change. Reading feminist writing*. New York: Columbia University Press, 1988. 285 p.

22. Rich A. *Of woman Born: Motherhood as experience and institution*. Norton & Company ; Norton Pbk, 1977. 352 p.

23. Showalter E. *Towards a Feminist Poetics. The New Feminist Criticism. Essays on Women, Literature and Theory*. New York, 1985. P. 125–143

24. Smith S. *A Poetics of Women's Autobiography: Marginality and the Fictions of Self-Representation*. Bloomington. Indianapolis: Indiana University Press, 1987. 211 p.

Лариса Середюк,
Наталія Симонович

Ейдетизм та ейдетика у навчанні німецької мови

У психології термін «ейдетизм» визначається як здатність згадувати чи відтворювати звуки, зображення, запахи об'єктів, смакові та тактильні відчуття про них з високою точністю. Йдеться про здатність отримувати гранично докладний і яскравий спогад образів, які на даний час не діють на каталізатори зору, смаку, запаху, слуху чи дотику. Спогади формуються на основі досвіду, емоцій і контексту, в якому відбувалися події. Вони можуть мати різний рівень деталізації та емоційного забарвлення. Людина продовжує уявляти предмет за його відсутності, чим ейдетичні образи відрізняються від звичайних. Основа ейдетичних образів – залишкове збудження каталізатора. Залишкове збудження каталізатора відноситься до стану, коли каталізатор після завершення реакції, все ще має певний рівень енергії та активності. Це впливає на його подальшу ефективність, стабільність та повторне використання.

Ейдетизм дозволяє втримувати та відтворювати яскраві образи раніше побачених предметів. Це явище притаманне кожній людині, особливо яскраво працює у дитячому віці.

Уміння яскраво уявляти та фантазувати – це і є наука ейдетика. Ейдетика — це психологічний або медичний термін, який визначається як здатність згадувати чи відтворювати зображення, звуки, запахи об'єктів чи тактильні відчуття про них в пам'яті з граничною точністю.

Слово ейдетичний стосується здатності отримувати надзвичайно докладний, яскравий і детальний спогад візуальних образів,

Шумерський клинопис, а потім єгипетські ієрогліфи можна сміливо називати зараз картинками, що допомагали запам'ятати та відтворити інформацію, як образ. Свою назву він отримав через характерні клиноподібні знаки, які гравіювали на

глиняних табличках. Спочатку ці знаки представляли предмети та дії, але з часом розвинулися в більш абстрактну систему, що дозволяла записувати складніші ідеї та граматичні структури. Найбільш прадавній зразок мнемотехнік був виявлений археологом Скоттом Рут, який досліджував давні мнемотехніки і виявив способи запам'ятовування і передачі інформації в стародавніх культурах. Робота Рут Скотта допомогла зрозуміти, як стародавні народи організовували та структурували знання, що було важливим для їхнього повсякденного життя та культури. Марта Шейді Соліс при розкопках герметичної кімнати однієї з великих пірамід на археологічному об'єкті Караль (долина Супі, Перу) зробила теж багато відкриттів щодо засобів збереження та передачі інформації. Він датується приблизно 3000 роком до н.е. і може вважатися одним із найпрадавніших засобів комунікації та архівним документом людства. Його називають прото-кіпу. Цей термін може вживатися для опису системи запису інформації, що використовувалась індіанцями Анд у Південній Америці, зокрема у цивілізаціях інків. Кіпу складали з звисаючих ниток різного кольору, на яких зав'язували вузлики, що представляли певну інформацію, таку як числові дані, статистику, текстові елементи, історії тощо. Кожен колір, товщина нитки і тип вузла мали своє значення, що робило цю систему складною, але ефективною для передачі інформації.

Також давньогрецькі філософи та вчені займалися проблемою запам'ятовування та відтворення інформації. Найвідоміші ритори Давньої Греції володіли техніками, що дозволяли тримати в голові блискучі та переконливі промови. Величезна праця днями і ночами створила їх геніями ораторського мистецтва, але це все завдяки мнемотехніці. Це вміння уявляти, створюючи невербальні образи, закріплюючи їх у певному порядку. Як це виглядало? Давайте уявимо з вами залу, де треба тримати промову. Перед тим, ви частини свого виступу уявляєте на предметах у залі по черзі. Це допомагало не збиватися та тримати все у запланованому чіткому порядку. Цю систему було названо «мнемотехнікою», від грецького «mnemonikon» - техніка запам'ятовування. Вважається, що цей

термін створив Піфагор Самоський (VI ст. до н.е.). Слово «Μνημονικόν» утворилося від імені богині пам'яті Мнемозини з грецької міфології. Богиня Мнемозина – мати всіх муз, вона відкрила спосіб міркувати і визначила для всього існуючого порядок назв. Але до цього грецький поет Симонід (6 ст. до н.е.) вже описував мнемотехнічний прийом «просторова мнемотехніка». Він уявляв місто, ділив його на велику кількість вулиць і прив'язував до них певну інформацію. Симонід став основоположником топологічної мнемоніки. Асоціація та фон – головні поняття вчення Симоніда. Асоціація – невідоме, фон – відоме, поєднуємо невідоме з відомим.

Яскравим прикладом класичної мнемотехніки є метод Цицерона (I ст. до н.е.) — виділення об'єктів в добре знайомому приміщенні або на вулиці, і використання їх у якості «вішалок» для запам'ятовування відомостей. До цих пір залишаються актуальними і деякі інші положення, сформульовані Цицероном. Так, класична мнемоніка рекомендувала запам'ятовувати інформацію, попередньо перетворивши її в зорові образи. Самі ж образи ділилися на дві великі групи: допоміжні образи для фіксації послідовності і образи, в яких кодувалася сама запам'ятовувати інформацію. Класична мнемотехніка звернула увагу на той факт, що образи можна не тільки запам'ятовувати, але їх можна і видаляти, змінювати .

Вперше досить ґрунтовно мнемотехніку як систему покращання пам'яті і полегшення процесу запам'ятовування дослідив і розробив Джордано Бруно. Він створив свою власну систему мнемотехніки, яку називають мнемотехніка Джордано. Запам'ятовування інформації за цією системою полягає саме в пов'язуванні її з певним зображенням. Більшість людей запам'ятовують легше образами, а не абстрактними поняттями. Джордано розписав різні методи запам'ятовування. Одним з основних є асоціація, що пов'язує невідоме з відомим. Основні принципи мнемотехніки Джордано:

- креативність та уява;
- асоціативне мислення;
- використання локальних образів.

Його система мнемотехніки вважалась революційною та використовувалась для запам'ятовування різної інформації, а також для покращення пам'яті і когнітивних здібностей. Бруно дав старт для наступних досліджень і розробок у мнемотехніці.

Надзвичайною пам'яттю, тренованою за мнемотехнікою, володіли Юлій Цезар та Наполеон Бонапарт. Юлій Цезар міг запам'ятовувати імена, обличчя і деталі про людей, це допомагало йому будувати стосунки і підтримувати політичні альянси. Його здатність запам'ятовувати складні військові стратегії та топографію місцевості допомогла йому в численних битвах. Цезарова пам'ять і здібності стали ключовими факторами його успіху як політика і полководця. Його образ як людини з надзвичайною пам'яттю живе в історії і літературі, надихаючи багатьох наступних лідерів. Деякі джерела вказують на те, що Наполеон мав щось на зразок «фотографічної пам'яті», що дозволяло йому візуально запам'ятовувати великі обсяги інформації.

Історичні факти свідчать, що римський філософ Сенека міг повторити 2000 різних слів у тому ж порядку, в якому він їх почув. Хоча Сенека не розробляв системи мнемотехнік, він усвідомлював, що тренування пам'яті є корисним. Французький фізик А.М.Ампер легко відтворював довгі уривки з енциклопедії навіть через довгий час після прочитання. Бетховен складав музику на ходу і не записував, поки твір повністю не створювався в його голові.

Літературний герой Артура Конана Дойля Шерлок Холмс із однойменного серіалу звертався за потрібною інформацією до «палацу пам'яті». Він створив таку у голові мапу, де розміщував спогади. І все, що йому потрібно було зробити, аби щось пригадати, – це знайти дорогу до цього «чогось».

І зовсім не обов'язково для цього розплутувати загадкові вбивства. Усе значно простіше. Цей метод запам'ятовування високоактивний соціопат у кумедному капелюсі запозичив у Цицерона.

Костянтин Дмитрович Ушинський писав: «Якщо навчати дитину якимсь невідомим їй п'яти словам — вона буде довго та марно мучитись, а коли ви поєднаєте двадцять таких слів із

картинками — вона їх засвоїть вмить». У засвоєнні знань, за Ушинським, велике значення має наочність. Діти мислять формами, фарбами, звуками, відчуттями, тому в процесі навчання корисно використовувати всі наочні засоби з тим, щоб органи чуттів брали безпосередню участь у сприйманні навчального матеріалу. У своїх працях він підкреслював, що наочність повинна бути не лише доповненням до уроків, а й основним інструментом навчання, що допомагає зв'язати теоретичний матеріал з практичними прикладами.

Наукове вивчення здатності людини до запам'ятовування яскравих образів почалося на початку XX століття віденським лікарем В. Урбанчіч.

У 1907 році Урбанчіч звернув увагу на здатність глухих утримувати в пам'яті образи предметів протягом декількох днів. Вони описували на наступний день запропоновану їм картинку настільки детально, як ніби продовжували бачити картинку перед собою. В.Урбанчіч не пов'язував це з додатковими можливостями пам'яті, а вважав за це патологією, оскільки спостерігав цей феномен у хворих дітей. Він назвав це явище "суб'єктивно-оптичним наочним чином". Однак це відкриття не зацікавило психологів.

Більш детально поняття "ейдетизму" було представлено німецьким професором психології Еріком Йеншом і його послідовниками. Він зробив фундаментальні дослідження цієї теми.

У 1911 році Ерік Йенш створив в Марбургському психологічному інституті групу односторонців, до якої увійшли його брат Вальтер Йенш, Освальд Кро, Х.Фрайлінг і ін. Е.Йенш ввів свою назву для відкритого В.Урбанчічем явища - ейдетизм, а для власника цієї здатності – ейдетик.

Визнаний фахівець в області відчуття і сприйняття Карл Штумпф і відомий психофізик і психофізіолог Георг Мюллер не визнали цей феномен важливим для психологічного дослідження. Такі корифеї психології, як А. Біне і Г. Еббінгауз, віднесли зорові образи або до підвиду пам'яті, або до уявлень конкретного характеру, що є близькими з мисленням. Мислення включає в себе аналіз, синтез, оцінку і створення нових ідей. Це

складна когнітивна діяльність, яка дозволяє людині розуміти навколишній світ, приймати рішення, вирішувати проблеми та планувати дії. Мислення може бути як логічним і раціональним, так і творчим, залежно від контексту та мети. Творче мислення дозволяє людині виходити за межі традиційних рамок, комбінуючи вже відомі елементи у незвичний спосіб. Творче мислення проявляється у різних сферах: науці, мистецтві, бізнесі та в повсякденному житті. Основними характеристиками творчого мислення є гнучкість, оригінальність, асоціативність, критичність. Ці критерії стали основою дослідження.

Видатний психолог Л. С. Виготський створив лабораторію з вивчення ейдетизму у дітей, підтвердив висновки Йенша і написав ряд статей на цю тему. Його найголовніший висновок: для дітей до 12 років ейдетизм є природною і закономірною стадією нормального дитячого розвитку. Але поняття ейдетизм було використано для визначення дитячої уяви у розвитку дитини. Розвиток дитячої уяви є важливим аспектом загального розвитку дитини. Уява допомагає дітям зрозуміти навколишній світ, вирішувати проблеми та творчо підходити до навчання. Діти, граючи в рольові ігри, можуть експериментувати з новими ідеями та образами. Читання книг стимулює уяву, дозволяючи дітям уявляти персонажів, місця та події. Малювання, ліплення, музика та інші види мистецтва допомагають виражати свої творчі здібності та розвивати їх. Заохочення дітей ставити питання та обговорювати свої думки допомагає їм формувати ідеї та розвивати критичне мислення. Прогулянки на свіжому повітрі, спостереження за природою та тваринами можуть надихати дітей на нові ідеї і фантазії. Діти вимагають вільного часу для самостійних ігор та досліджень, що сприяє розвитку уяви без зовнішніх втручань. Загалом, підтримка і розвиток дитячої уяви допомагає формувати креативних, гнучких і впевнених у собі особистостей.

Л.С.Виготський, високо цінував Е.Йенша як дослідника-експериментатора. На його думку, "вивчення Е.Йеншем пам'яті може служити зразком. В "Педології підлітка" Л.С.Виготський йде значно далі і розглядає ейдетизм як закономірну стадію нормального дитячого розвитку. Він вважає, що ейдетично-

наочні образи характерні для дитячого віку, зокрема є підстави вважати, що вони найбільш властиві самому ранньому дитинству", в ейдетичних образах, за Виготським, в нерозчленованому вигляді укладені зачатки трьох майбутніх самостійних функцій: пам'яті, уяви та мислення, - і не можна провести чіткої межі між трьома процесами ". Л.С.Виготський згоден з Е.Йеншем, що" подібні вистави є перехідним ступенем від сприйняття до уявлень. Вони зазвичай зникають із закінченням дитячого віку, але зникають не безслідно, а перетворюючись, з одного боку, в наочну основу уявлень, а з іншого - входячи складовими елементами в сприйняття пам'ять переходить від ейдетичних образів до форм логічної пам'яті, тобто здатності зберігати і відтворювати інформацію на основі логічних зв'язків і структур. Логічна пам'ять дозволяє організувати інформацію у зрозумілій формі, через категоризацію чи схеми. Вона базується на здатності пов'язувати нові знання з уже відомими, що полегшує запам'ятовування. Для ейдетичних образів характерно, що вони не зникають зовсім зі сфери інтелектуальної діяльності підлітка, але пересуваються як би в інший сектор цієї ж самої сфери. Перестаючи бути основною формою процесів пам'яті, вони стають на службу уяви і фантазії, змінюючи таким чином свою основну психологічну функцію. Тобто Виготський вважає ейдетизм природнім явищем у розвитку дитини, він з віком зникає або слабшає.

У минулому столітті видатний психолог і нейропсихолог Олексій Лурія описав ейдетизм у своїй «Маленькій книзі про велику пам'ять». Саме він розділив прийоми запам'ятовування на мнемотехніку (методи, що ґрунтуються на вербально-логічному мисленні) та ейдотехніку (методи, що ґрунтуються на образному мисленні). Ейдотехніка почала існувати вже як інструмент запам'ятовування та відтворення інформації. Лурія запропонував методіку піктограм, яка тоді використовувалась ним для досліджень, але легкість та ефективність методу набула широкого застосування. Лурія мав високе міжнародне визнання, був закордонним членом Національної академії наук США, почесним членом цілого ряду зарубіжних психологічних

товариств, почесним доктором ряду університетів. Його роботи мали великий вплив на психологію, педагогіку та медицину. Він написав багато книг, які стали класичними в психології.

У 80-х роках ХХ ст.. доктор педагогічних наук Ігор Матюгін розробив методики ейдетичного сприйняття інформації, розвитку уваги, уваги та пам'яті. Цими методиками могли користуватися усі: і діти, і дорослі. Було доведено ефективність ейдетики, як техніки запам'ятовування за допомогою різних відчуттів: зір, нюх, смак, слух, дотик. Велику увагу Матюгін приділяв запам'ятовуванню іншомовної лексики. Це дало хороші результати, набуло поширення. Створювалися класи для запам'ятовування слів іноземних мов.

В Україні ейдетику запровадив доктор педагогічних наук Антошук Євген Всеволодович, засновник Української школи ейдетики «Мнемозина». В 1990 році Антошук розпочав інструкторську роботу з розвитку образної пам'яті, написав низку статей у різних методичних виданнях. Він є автором чотирьох книжок, в яких інструктує методи ефективного запам'ятовування. 2000 року за ініціативою учнів школи ейдетики розпочали розробляти комп'ютерні ігри для розвитку пам'яті. Понад дві з половиною тисячі учнів та послідовників Антошука використовують ці методи, це дає підставу говорити про реальне існування «Школи ейдетики» в Україні.

У 2007 році нам особисто пощастило відвідати тренінг з ейдетики Євгена Всеволодовича Антошука у Рівному. Тренінг тривав три години та складався з різних блоків. Коли справа дійшла до запам'ятовування лексики, ми отримали безцінний досвід. Тренер наводив приклади запам'ятовування різних мов, навіть китайської. Як вчителі німецької та англійської мов, ми відразу почали застосовувати ейдетику на своїх уроках практично.

Наші колеги Антошко Ірина Іванівна та Дерябіна Наталія Данилівна створили «Ейдети́чний словник-тренажер фразових дієслів англійської мови» і в 2011 році видали свою книжку. Через рік був укладений і виданий «Ейдети́чний словник-тренажер основних дієслів німецької мови».

В останні роки ейдетика набула популярності. Багато вчителів використовують цю техніку в роботі, досліджують, експериментують, пишуть наукові статті. Це не дивно, адже це панацея запам'ятовування!

Думка про те, що ейдетичне запам'ятовування відбувається переважно завдяки зоровій або фотографічній пам'яті не коректна. Власники ейдетичної пам'яті можуть згадати інші сенсорні образи: зорові, слухові, тактильні, смакові, нюхові. Так, більшість інформації сприймається за допомогою зорових рецепторів, але велику допоміжну роль в процесі запам'ятовування відіграють і решта рецепторів. Ейдетичні здібності можна пробуджувати та тренувати, впливати на фізіологічні процеси пам'яті.

У сучасній науці існує термін «м'язова пам'ять», про неї говорить Ліса Дженова, кандидат із нейронаук Гарвардського університету, яка закінчила з відзнакою коледж Бейтс за спеціальністю біопсихологія, у свої книзі «Пам'ятати». М'язова пам'ять – це та ж сама тактильна пам'ять, яку ми можемо налаштувати для запам'ятовування різного матеріалу.

Вплив уяви та уявлення на хід фізіологічних явищ може бути як позитивний, так і негативний. Прикладом цього є заняття йогою, також шаманізмом, цілительством. Негативними наслідками цих занять ставали нервові перенапруження з важкими наслідками. Внаслідок невмілих спроб викликати ейдетичні образи ставалися випадки шизофренії зі спробами самогубств. У своїй книзі «Перед сходом сонця» описав такі випадки Михайло Зоценко. Тоді, проаналізувавши це, І.Шульц запропонував інший підхід у використанні ейдетичних образів, більш грамотний. Це виявилось успішним. Сьогодні розроблені докладні методики найнебезпечнішого використання ейдетичних умінь у процесі пробудження, застосування та тренування сприйняття у школах ейдетики.

Багато століть поспіль проблемою пам'яті, розвитку уяви, образного мислення та їх використання переймалися вчені, філософи, психологи, педагоги. Створювалися різні системи, що мали успіх, були й такі, які не вдавалися. Більшість авторів починали свої дослідження з фізіологічних аспектів,

максимально заплутуючи проблему. Учений Матюгін обрав інший шлях. Він відмовився від фізіологічних досліджень психологічної проблеми і створив ігрову систему. Ця система ґрунтується на вмінні людини уявляти та фантазувати. Так за його думкою треба розвивати уяву, образне мислення і нашу пам'ять.

Пам'ять – це психічне явище, яке полягає у запам'ятовуванні, збереженні та відтворюванні інформації. В основі здібностей людини лежить пам'ять, вона є умовою навчання, формування умінь та навичок. Без пам'яті не можливе повноцінне існування ні людини, ні суспільства. Пам'ять – це найдивовижніше явище, яке нам забезпечує наш мозок! Без пам'яті ми б не змогли нічому навчитися. Усі накопичені знання утворюють нас як особистість. Без цього явища ми не змогли нічого робити далі, бо все забувалося б. Хоча забування теж має свої плюси. Якби наш мозок не стирав певну інформацію, він би тріснув! Перші спроби пояснити феномен пам'яті на психологічному рівні були виконані асоціативним напрямом психології. Поняття асоціації в асоціативній психології є центральним, означає зв'язок. Механізм асоціації полягає в тому, що у свідомості одночасно виникають зв'язки між враженнями: зв'язки при згадуванні подій, при заучуванні матеріалу, зв'язки між предметами або за контрастом. Різновидом асоціацій є причинно-наслідкові асоціації, які відбивають як збіг подразників у часі та просторі, їх подібність та відмінність, так і причину залежності між складовими асоціації. Чим керується механізм асоціацій, що зумовлює його вибір – не зрозуміло. Тут уже свою роботу виконують нейронні зв'язки, які забезпечують рух тієї чи іншої інформації між нейронами. Вони – результат взаємодії між собою електро збудливих клітин, що передають та обробляють інформацію. Нейрон – електрично збудлива клітина, яка обробляє, зберігає і передає інформацію за допомогою електричних та хімічних сигналів. Клітина складається з тіла та відростків (дендрити й аксони). У головному мозку людини налічується десь 80 мільярдів нейронів. Нейрони – головні одиниці нервової системи, вони відповідають за усі процеси мозку людини: свідомість, інтелект, пам'ять, мова тощо. Їх

кількість не змінюється принципово з віком. Нейрони постійно перебувають у зв'язку, місце їх контакту називається синапсом. Синапс складається з пресинаптичного терміналу (кінцевої частини нейрона, що передає сигнал), синаптичної щілини (простору між нейронами) і постсинаптичної мембрани (частини клітини, що отримує сигнал). І от коли взаємодія між клітинами в цій області зростає, відбувається запам'ятовування. У мозку кожної людини є понад 100 трильйонів синаптичних зв'язків. Вони допомагають різним областям головного мозку передавати один одному дані, тим самим забезпечує формування пам'яті, продукування і розуміння мови та багато іншого. Чим більше людина вчить, тим більше синапсів утворюється, що значно розширює можливості нашого мозку. Якщо запам'ятовування короткотривале, то і синапс триває стільки ж. Коли говорити про довготривале запам'ятовування, то синаптичні вузли існують довго.

* <https://nv.ua/ukr/project/use-shcho-potribno-znati-pro-neyronni-zv-yazki-i-chomu-voni-vazhlivishi-za-lyubovni-mizhnarodni-ta-finansov-50189833.html>

Тривалість синаптичних вузлів можна стимулювати повторенням інформації, вони ставатимуть стабільнішими і міцнішими, за потреби їх буде легко віднайти у пам'яті. Народне прислів'я каже: повторення – мати навчання. Але на довготривале запам'ятовування впливають ще й інші фактори. Так як нейрон – електрично збудлива клітина, передає інформацію за допомогою електричного або хімічного сигналу, є різна швидкість передачі імпульсу. Це можна порівняти зі сильною блискавкою. Враження сильніше, синопсис утворюється довготривалий. При яскравих позитивних чи негативних відчуттях людини ці імпульси швидші, сильніші. Саме цей момент пояснює, чому ейдетика ефективна при навчанні. Так ми створюємо штучні нейронні зв'язки, але незвичність, кумедність, особливість образів надовго закріплює інформацію в мозку людини. З віком утворення нейронних зв'язків сповільнюється, та не зникає. В будь-якому віці треба навчатися, просто прикладати більше зусиль.

Людина здатна запам'ятовувати великий об'єм інформації, але для цього потрібен час. Тут цей процес можна порівняти з мочалкою, що вбирає воду. Вона не може за раз увібрати більше води, ніж дозволяють її параметри. Так і людина не може за раз «всмоктати» понад норму матеріалу у свою голову. В чому справа? Якщо вчитися 6 годин підряд, у нашому мозку активніше ростуть так звані дендритні шипики – це мембранні вирости на нейронах, які утворюють синапси, це саме те, що «зв'язує» інформацію. Але їм потрібен час. Вони не можуть вирости усі зразу, тому що я хочу вивчити екзамен на завтра. Мозок людини є досить загадковим членом організму, до кінця не дослідженим, в порівнянні зі шлунком наприклад. Різні люди – різна швидкість утворення нейронних зв'язків. Професорка університету Окленда Барбара Оклі пояснює: коли ми засвоюємо матеріал, витрачаючи різну кількість часу, ми здобуваємо певний досвід. Якщо інформація засвоюється легко, процес нагадує керування легковим авто, результат миттєвий. Коли ж людині процес навчання дається важко, процес утворення нейронних зв'язків такий важкий, то це як підйом у гори, але зате тоді зверху постає гарний пейзаж. Люди, які легко вчаться, користуються зазвичай короткотривалою пам'яттю, яка нестабільна. Вони легко відволікаються і втрачають засвоєну інформацію. Проте, зазначає професорка, вони знову легко вивчають щось нове, що сприяє креативному мисленню. Другий тип людей навчаються повільно і важко, вони терплячі та гнучкіші у своїх висновках, але якісніше і надовго запам'ятовують інформацію.

Психологи радять працювати зі своїми нейронними зв'язками, вивчати наполегливо щось нове, подорожувати. Найкраще це робити, вивчаючи іноземні мови. Неврологи стверджують, що нові нейронні зв'язки продовжують молодість, допомагають людині вийти на новий, якісніший рівень життя. Вивчення нового тренує мозок, таким чином ми можемо простіше і більше запам'ятовувати. Навчатися треба систематично, щоб інформація збереглась у довготривалій пам'яті та закріпилась асоціативними ланцюжками. Не треба дивитись на тих, хто справляється з цим швидко. Кожен з нас

різний і не варто себе знецінювати, треба дати собі час, але не зупинятися.

Асоціативний напрям у психології визначає асоціацію, як центральний механізм у становленні зв'язків між враженнями. Асоціація у психології розглядається за суміжністю, за схожістю та за контрастом. Асоціація за суміжністю спостерігається тоді, коли виникають зв'язки між предметами та явищами, які існують одночасно або при згадуванні певних подій. Асоціація за схожістю виникає тоді, коли ми дивимося на предмет і пригадуємо схожий, який вже бачили раніше. Асоціація за контрастом відображає в мозку людини предмети та явища, які мають протилежні ознаки (темний – світлий, злий – веселий, дешевий – дорогий тощо). У психології вважається, що засадами міркувань і логічних побудов є саме причинно-наслідкові асоціації. Але асоціативна теорія пам'яті зазнала критики від гештальт-психології, де образ – це цілісна структура, яка не складається з окремих частин.

Фізіологічна теорія пам'яті говорить про те, що матеріальною основою пам'яті є пластичність кори великих півкуль головного мозку. Утворення, зміцнення та згасання нейронних зв'язків є основою пам'яті. Запам'ятовування відбувається як «відбиток», «слід». Утворення зв'язку між відомим та невідомим називається умовним рефлексом.

Існує ще одна класифікація теорії пам'яті: фізична, біохімічна та хімічна теорії. Фізична теорія пам'яті – та ж сама теорія нейронних моделей, коли ми просто моделюємо сприйнятий об'єкт у вигляді нейронних зв'язків. Біохімічна теорія – це дворівневе запам'ятовування: короткотривале та довготривале, яке виникає на ґрунті першого та характеризується необоротністю хімічних змін у клітинах мозку. Хімічна теорія стверджує, що процеси запам'ятовування відбуваються лише під впливом зовнішніх подразників.

За змістом діяльності пам'ять буває рухова, образна, словесно-логічна. Саме образна пам'ять є основною в ейдетиці, хоча роль інших її видів, як інструмент запам'ятовування, просто не досліджена.

За характером мети пам'ять буває мимовільна та довільна. Мимовільна пам'ять функціонує незалежно від нашого бажання впродовж усього життя. Суть спрацювання мимовільної пам'яті полягає в тому, що ми не ставимо собі певну мету щось запам'ятати, інформація про об'єкт, емоції, рухи, смаки самотійно і автоматично залишається в пам'яті. В процесі мимовільного запам'ятовування відбуваються настільки сильні нейронні зв'язки, що відбувається відразу довготривале запам'ятовування та відтворення інформації. Саме мимовільна пам'ять допомагає нам пригадувати детально цікаві фільми, книжки, враження від подорожей, страви тощо. Ми не ставимо позначки по будинку, що знайти дорогу в іншу кімнату, добре пам'ятаємо що і де лежить. Мимовільна пам'ять супроводжується сильними враженнями: позитивними і негативними. Чим враження яскравіше, тим сильнішим буде результат запам'ятовування. Ось чому я часто використовую кумедні образи, незвичні, нафантазовані, бо вони яскраві і викликають сильні нейронні реакції, що в свою чергу породжує сильні нейронні зв'язки. Під час мимовільного запам'ятовування людина ставить собі мети щось запам'ятати, матеріал запам'ятовується сам по собі, не треба прикладати зусиль, не треба себе заставляти вчити. Мимовільно запам'ятовується матеріал, який викликає посмішку на обличчі. Ейдетичні прийоми і є тим інструментом, що штучно можуть створити умови для мимовільного запам'ятовування. Більшість інформації в нашому житті сприймається мимовільно.

Довільна пам'ять – це пам'ять, коли ми вчимося і докладаємо зусиль, тобто заставляємо себе запам'ятовувати. Це пам'ять, яка змушує з напруженням і без задоволення зазубрювати годинами матеріал. Результат від довільної пам'яті – короткотривалий. Тут можна згадати правило трьох «з»: зазубрив, здав, забув.

Запам'ятовування відбувається механічно та логічно. Механічно – це автоматично. Процес логічного запам'ятовування встановлює логічні зв'язки між даним матеріалом і матеріал активно обробляється, аналізується та порівнюється з набутими знаннями. Пам'ять – це не відеокамера, яка записує все підряд, вона не може зберігати

увесь потік образів, які потрапляють в поле зору. Ми можемо запам'ятати тільки те, на що звертаємо увагу. Звертання уваги перетворюється на сигнали, які прямують до мозку, де інформація обробляється і закріплюється. Без уваги на певній картинці нейронний зв'язок не встановиться і ви не згадаєте її.

Якість збереження в пам'яті матеріалу залежить від частоти його використання. Тут знову ж йдеться про повторення. Цей закон життя з нами назавжди.

Велику роль у довільному і мимовільному запам'ятовуванні відіграє увага.

Після уважного прослуховування лекцій ми можемо переказати 20 відсотків інформації. Після перегляду цікавого кінофільму цей відсоток збільшується в середньому до 80. Увага спрацьовує у випадку кінофільму набагато сильніше. Чому? Бо дивитися – легше, бо картинки змінюються, нам цікаво, ми захоплюємося сюжетом, співпереживаємо. Наша увага стимулюється емоціями та враженнями. Слухаючи монотонно лекцію наша увага просто засинає або заставляє мозок працювати частково, відволікаючись на якісь інші спогади чи тривоги. Увага – це психічний процес, який спрямовує свідомість людини на певний об'єкт чи явище, завдяки чому він відображається повніше, виразніше. Але що може привернути увагу? Незвичний, цікавий матеріал привертає увагу і мимовільно запам'ятовується. Оце і є метою ейдетики, як методики запам'ятовування. Увагу не викликають цукерки чи ремінь, увага з'явиться, коли виникне або само мотивація до навчання, або щось цікаве, що мимовільно заставить увагу працювати. Цікавість – це рушій пізнавальної активності. Процес вивчення, наповнений позитивними емоціями та увагою, приносить і насолоду, і результат. Результатом є спогад, пригадування.

Пробудження зацікавленості – це вже творча робота вчителя, а далі впевненість учня у власних здібностях завдяки усвідомленому механізму реалізації мети навчання. Багато шкільних та приватних вчителів, небайдужих батьків опанували ейдетику, перетворивши навчання на цікаву гру, отримавши гарні результати. Ейдетика – методика вільної фантазії, дотепної

гри та вигадки, яка допомагає підняти настрій під час вивчення, знімає пригнічення, долає перезбудження, поліпшує здоров'я. Метод ейдетики повинен впроваджуватися в систему освіти, бо вона формує новий підхід до освітніх технологій, що дає можливість кожному учневі легко та комфортно отримувати нові знання навіть в будь-якому віці. Метод допомагає отримувати задоволення від реалізації своїх здібностей.

Сучасна методика викладання іноземних мов пропонує багато класичних та дієвих нових методів вивчення мов. Процес навчання з іноземної мови включає в себе з методичної точки зору три етапи: презентація нового матеріалу, тренування та застосування засвоєного матеріалу у чотирьох видах мовленнєвої компетенції. Для реалізації етапів навчання вчитель використовує різні методи навчання іноземній мові. Методів існує багато. Сама класифікація методів навчання викликає труднощі, тому що в основі їх лежать найрізноманітніші ознаки. Розробляли і впроваджували їх вчені, без яких зараз просто неможливо уявити методику навчання іноземних мов, відомі вони і в інших науках. Це такі вчені як: Майкл Уест, Гарольд Палмер, Чарльз Фріз, Роберт Ладі, Георгій Лозанов, Галина Олексіївна Китайгородська, і інші. Назва методу, головним чином, відображає або вид діяльності, або аспект мови (граматичний, лексичний, комунікативний) який переважає. Відомі методи які були названі іменами їх авторів – методи Палмера, Уеста і інших, а також методи в яких зафіксовано фактор часу: короткочасний, інтенсивний, або певні психологічні феномени: методи сугестопедії, гіпнопедії, релаксопедії, активізації резервних можливостей особистості. В залежності від способів організації матеріалу та використання допоміжних засобів методи мають також відповідні назви: метод програмованого навчання, метод з використанням ЕОМ. Для того щоб зрозуміти суть поняття “метод” треба розібратись що воно означає. Саме поняття “метод” означає шлях до поставленої мети. В сучасній методиці іноземних мов подається трактування методу у широкому і вузькому смислі. Що означає метод у широкому смислі? У широкому смислі метод – це система цілеспрямованих дій для досягнення певної мети. Є

традиційні та нетрадиційні методи навчання іноземній мові: натуральний метод, граматико-перекладний, прямий метод, усний метод Гарольда Пальмера Уеста. Калана, аудіо-візуальний, комунікативний та інші. У вузькому сенсі – це просто спосіб упорядкування діяльності, взаємодії вчителя та учня, на шляху до поставлених цілей навчання. Щодо методів-способів, то вчитель використовує: демонстрацію (показ), пояснення, організацію вправління тощо. Вибір їх залежить від типу і етапів уроку. Вибір методу навчання залежить від того, який матеріал засвоюється, який етап навчального матеріалу та за власним вибором вчителя. Кожен метод має свої позитивні та негативні сторони. Вчитель, застосовуючи свою професійну майстерність, сам обирає методи навчання, орієнтуючись на найбільш раціональну методику навчання. Традиційними називають методи, що орієнтовані на розвиток граматичних знань. Я би ще назвала традиційні методи класичними, від яких методика не зможе відмовитись, наприклад: метод підстановчих таблиць. Методи інноваційні або ще альтернативні можна сміливо відносити до нетрадиційних. Тільки саме процес запам'ятовування у методиці має широке місце для дослідження. Саме тут в повній мірі треба застосовувати ейдетику!

За дослідженнями науковців з розвитком інформаційних технологій мозок людини стає слабшим. Жити стало легше та зручніше, коли у нас з'явилися комп'ютери та інші гаджети, тому все рідше ми потребуємо використання розумових здібностей. Під час сидіння перед комп'ютером важлива префронтальна кора головного мозку людини майже не функціонує. Вчені прийшли до висновку, що діджиталізація сприяє деградації мозку. Щоб цього уникнути, треба тренувати мозок. Саме ейдетика і є методом, який розвиває уяву, фантазію, увагу, тобто наш мозок.

Ейдетика допомагає перетворити процес примусового навчання в навчання невимушене, з насолодою. Мимовільна увага та пам'ять у ейдетичних картинках спрацьовують дуже ефективно, особливо при вивченні іноземних мов, в даному випадку – німецької мови.

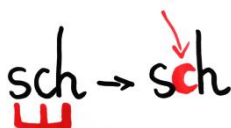
Почнемо з найпростішого у німецькій мові – правил читання.

Щоб навчитися швидко читати буквосполучення eu, напишіть його на дошці, наголосіть, що це букви е + у, обводимо їх кругом, нібито вписуючи їх в букву о, зверху ставимо значок букви й і маємо звук «ой».



Пишемо ряд слів з цим буквосполученням: Euro, Eule, Leute, Deutsch, heute, Beutel, euch, deuten. Виділяємо в кожному слові кольоровою ручкою це буквосполучення як на картинці. Тут спрацьовує зорова і тактильна пам'ять. Цей ейдетичний знак, міні піктограма допоможе легко впізнавати цей звук і в інших словах.

Звук «ш» в німецькій мові передається трьома буквами, як три шипи від української букви ш.



Часто учні сплутують порядок написання цих букв (sch, csh). Теж використаємо уяву, ніби буква «с» - місяць, який упав з неба в середину між «s» і «h». На малюнку це видно дуже чітко. Тобто на малюнку уявили і кількість букв у буквосполученні і порядок. Тут найкраще для закріплення дати словниковий диктант: Schaden, Schale, Busch, Tisch, Tasche, Asche, Fisch, Frosch, Schule, Mischung. Для вивчення правил читання з метою тренування букв та звуків слова подавати краще без артиклів, щоб не перевантажити мету заняття. Можна наголосити на тому, що це іменники і пишуться з великої букви.

Порядок слів у реченні теж уявимо у наступному малюнку.



Уявляємо і паралельно пояснюємо. Першим у реченні є «хто, що», підмет, на другому місці ця особа тримає за руку дієслово, тобто робить, а потім у гамаку – коли, як, з ким і де, тобто усі другорядні члени речення. Для порівняння можна дати українською речення: я сьогодні в кіно іду з друзями. Проаналізуємо за картинкою і перекладемо німецькою мовою.

Хто	робить	коли? /	як ?/	куди?
Ich	gehe	heute mit den Freunden ins Kino.		

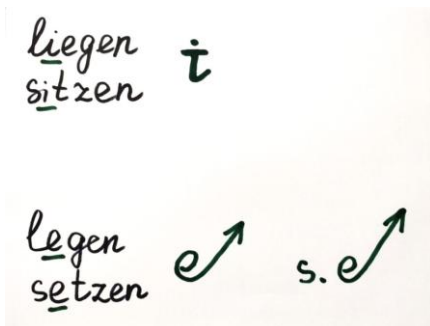
Рідною мовою ми можемо слова в реченні переставляти:

я в кіно сьогодні іду з друзями;

я з друзями іду сьогодні в кіно;

я сьогодні іду з друзями в кіно.

Для того, щоб правильно ставити члени речення німецької мови уявляємо картинку з тим чоловічком, який тягне за руку дієслово, а далі – гамак. Таким чином спрацьовує уява. Учень, який уявив, пригадує набагато швидше. В цьому і полягає мотивація учня у навчанні. Головним завданням таких ейдетичних образів є переконати учня у власних здібностях, викликати усмішку на обличчі, а якщо дитина усміхається – вона щаслива! Саме ефект задоволення від навчання приносить результат і бажання вчитися. Учні включаються у такі ейдетичні ігри дуже швидко, починають фантазувати самостійно, що означає – ми створили мотивацію, дали приклад розвиватися. На початку можливо буде невпевненість у результатах, недовіра власним творчим зусиллям. Але треба привчати уявляти, а не забурювати. Уявляємо весело, перекручено, божевільно, кумедно, сумно – головне, щоб було незвично. Таким чином у нашому мозку виникають міцні зв'язки між трьома складовими процесу запам'ятовування: уявити – знати – відтворити.



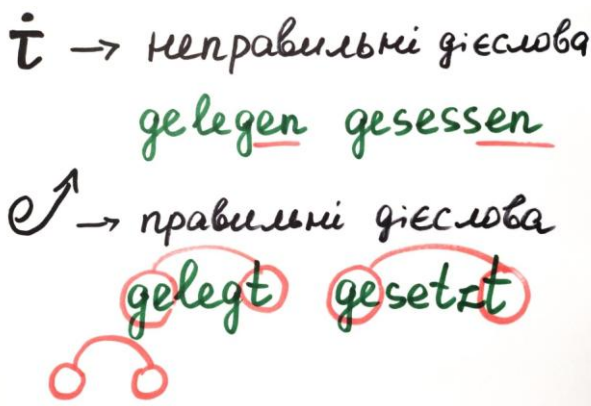
Німецькі дієслова sitzen, setzen, sich setzen, liegen, legen, sich legen можна вважати реальним ребусом для учнів, на початку вивчення вони настільки сплутуються, що аж призводить до апатії щодо навчання, особливо використання їх в

минулому часі: я ліг, я поклав, я лежав; я сів, я сидів, я посадив. Я застосувала тут звичайно теж ейдетику.

Піктограма «і» у вигляді столика означає місце розташування, де, на чому лежати, сидіти.

Піктограма «е» з стрілкою показує рух кудись, класти кудись, сісти чи сідати кудись.

Минулі форми цих дієслів можна уявити наступним чином. Liegen, sitzen – лежати, сидіти, це неправильні дієслова, отже щось лежить/сидить неправильно, а ми його покладемо/посадимо правильно (legen/setzen). Чому я так пропоную уявляти, бо у минулих формах неправильних дієслів лишається закінчення –en і міняється коренева голосна. А в правильних дієсловах коренева голосна не міняється і додається ge- + -t.



Для закріплення повторюємо: лежало, сиділо щось неправильно, а поклали, лягли, посадили, сіли – правильно! Це дуже полегшує усвідомлення детальних значень та допомагає відшліфувати їх миттєве правильне використання.



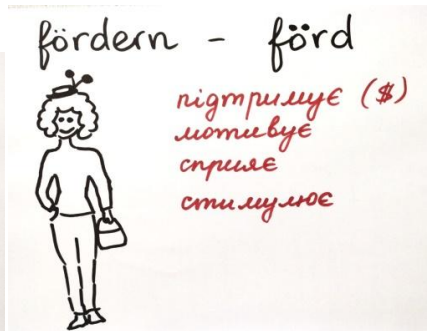
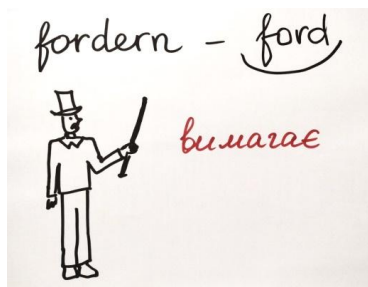
Erwischen – застати, зловити, він (er) на вишню заліз і його там «застали, зловили». Дуже весело і за один раз запам'ятовуються окремі слова, особливо коли намалювати ейдетичну картинку. Просто асоціювати не завжди пригадується, а завдяки

картинці образ утворює сильний синапс і тому він іде у довготривалу пам'ять.



Яскраво запам'ятовуються кумедні ейдетичні образи. Loswerden – позбутися, продати, лося роги потверділи (ЛОСЬ тВЕРДі) і він їх позбувся і продав!

Прекрасно ейдетичні образи справляються для розпізнавання слів, де різниця тільки в умлауті, наприклад: fordern und fördern.



Форд, він чоловік, твердий, тільки вимагає.

Фьордін – його дружина, з бісеринками на голові, вона підтримує, сприяє, мотивує, стимулює! Ну хіба це не прекрасно?

Як ефективно працює тактильна пам'ять, я показую у відео на моєму ютуб-каналі (https://youtu.be/SfKEi_mLi2o). Там представлено ейдетичне запам'ятовування прийменників місця знаходження в німецькій мові, точніше прийменників, які можуть вживатися з *Dativ* чи *Akkusativ*. Для легшої подальшої диференціації цієї групи прийменників я назвала їх «хамелеонами», бо вони бігають від одного відмінка до іншого. Суть процесу запам'ятовування полягає в тому, що учень своє тіло уявляє прямокутником і «причіплює» значення прийменників на себе. Обов'язково треба все робити стоячи. Перший прийменник *in* показуємо, втикаючи пальцем в себе: всередині, в, інтер'єр – те, що всередині. Але більшість уже знає цей прийменник з англійської мови, так як англійську вчать першою. Другий прийменник *an* показуємо рукою, яка вертикально прикладається до тіла. *An* перекладається українською мовою – на, під, за, при... Як же можна це запам'ятати, не розглянувши деталі? Українська мова дуже важка для розуміння іноземцям. Німецька мова дуже чітка, це доводить саме прийменник *an*. Першим даємо значення «при», бо ми руку ПРИтулили, ПРИчепили. Далі уявляємо нашу руку як стіну, вертикальну поверхню, на стіні висить картина, годинник, на дверях у ванні висить халат, на дереві висить гойдалка. Таким чином вводимо ще одне значення прийменника «*an*» - на (вертикальній поверхні). Далі уявляємо стіну і під стіною стоїть диван, але ж він не заритий під стіну в прямому значенні, а він теж стоїть «при» стіні, під тином стоїть велосипед (при вертикальній поверхні). Ще один образ – за столом. Чому за столом? Адже в стола нема заду-переду. Логічно сказати – при столі присіли. Уявляємо стіл як вертикальний об'єкт, присідаємо за стіл. Ось так, уявляючи, учень усвідомить усі значення *an* – при, на, під, за.

Повторюємо з початку, показуючи на собі: *in*, *an*.

Відводимо витягнуту руку в сторону, біля, недалеко. Дивимося у вікно і уявляємо небо, яке недалеко, біля нас, уявно

хапаємо небо рукою, тут заставляємо зробити тактильний синапс – neben_ небо біля нас.

Повторюємо з початку: in, an, neben.

Наступними будуть дві антонімічні пари: перед – за, під – на. Чому саме в таких парах? Це знову ж таки елемент ейдетичного ланцюжка, що допомагає потім швидко пригадати матеріал.

Граємося! Вішаємо перед себе фартуха, ФОРтух, це німецьке слово перекладається – полотно, яке висить попереду, vor – перед. Переводимо руку за наше тіло, за – hinter, h + inter, Хитрий ІНТЕРпол бігає за мною і ловить.

Повторюємо: in, an, neben, vor – hinter.

Пишемо hinter на дошці чи на листку, стираємо чи відриваємо перші дві букви, замість них ставимо букву «u» і кидаємо під себе, під стіл, під – unter. Кладемо руку на голову, долоня повинна лежати на голові, щоб учень відчув саме положення «на». Тоді фантазуємо, що така жара, така Африка, що треба капелюха на голову одягти. Не піднімаючи руки, виставляємо два пальці вгору, це дві перші букви слова Африка «af», між цими буквами «вставимо» букву «u» і саме показуємо на пальцях, куди ми вписуємо букву «u» і маємо auf.

Повторюємо спочатку, показуючи на собі: in, an, neben, vor – hinter, unter – auf.

Руку піднімаємо над собою, дивимось, що рука знаходиться над головою. Додатково робимо рух рукою, ніби через нас хтось щось перекинув. Тут закріплюємо два значення: над та через. Німецькою мовою цей прийменник звучить über. Уявляємо, як над нами пролетіло таксі «Убер».

Останній прийменник «між», німецькою zwischen. Руки згинаємо до верху з двох сторін. Наше тіло знаходиться по відношенню до рук між руками. Пальчиками ворухимо, уявляємо гілки вишні, а між ними цвіш-цвіш цвірінькають горобці. Zwischen – між.

Повторюємо всі прийменники з початку, показуючи на собі: in, an, neben, vor – hinter, unter – auf, über, zwischen.

Найцікавішою є перевірка значень українською мовою. Називаємо в будь-якому порядку прийменники українською мовою і руки учнів самі тягнуться до правильного місця знаходження, де прив'язали як розуміння самого прийменника, так і його німецьке звучання. Це моя авторська ейдетична схема запам'ятовування прийменників, які можуть вживатися з Dativ та Akkusativ. Задіявши тактильну пам'ять, ми створили надзвичайний ейдетичний образ, зробили чудову шпаргалку складного граматичного правила.

За допомогою тактильної пам'яті правило запам'ятовування прийменників місця знаходження можна продовжити, уявляючи артиклі німецької мови. Бо лише ці прийменники можуть після себе змінювати артиклі залежно від питання. Якщо ставити питання «куди?», то вживати потрібно артиклі у Akkusativ, якщо ж питання «де?», то артиклі у Dativ. Учні уявляють, тобто знають уже усі дев'ять прийменників. Для наступного ефективного запам'ятовування треба встати. Стоячи концентруємо увагу – це головна передумова. Одну руку простягаємо в сторону, в голос промовляємо питання «куди?». На витягнутій руці «уявно» робимо татуювання артиклів. З наших звичних у називному відмінку der/die/das/die на руці зміниться тільки артикль чоловічого роду der на den, цю зміну назвати можна «Дрезден» (der – den). Решта артиклів лишається такими ж, як у Nominativ. Цю руку малюємо на дошці чи папері і вписуємо артиклі ручкою, бажано кольоровою, для яскравого образу. Другу руку, вірніше долоню розкриваємо таким ніби килимком, де посадимо наступних персонажів: дід ДЕМид та онучатко ДЕМидятко давали ДЕРжаві ДЕНЬ-у-ДЕНЬ податки. Розберемо це речення-ребус. Великими буквами написані звучання артиклів німецького давального відмінка(Dativ), дід – чоловічий рід, онучатко – середній рід, і der, і das в давальному відмінку будуть однакові – dem. Давали вони податки державі, жінці, артикль жіночого роду die зміниться на der. Податки вони давали день-у-день, тут йдеться про множину, артикль множини

die зміниться на den. Малюємо іншу руку і вписуємо артиклі давального відмінка. Важливо уявляти артиклі на руках і ставити одночасно питання: куди чи де?



Можна відразу тренувати, перекладаючи німецькою мовою з опорою на малюнок, поки він не закріпиться в голові: в школі – в школу, в саду – в садок, в будинку – в будинок, в гори – в горах. Тактильна пам'ять працює, правило запам'ятовується легко, невимушено та цікаво. Ці два рухи треба декілька разів повторити, щоб створити точний, відтворюваний та автоматизований патерн рухів. Немає точного рецепту скільки і кому повторювати, ці хімічні реакції відбуваються дуже індивідуально. Але результат однозначно буде!

Під час навчання з використанням ейдетичних прийомів у кожного в більшій чи меншій мірі формуються стійкі навички, які допоможуть вкладати у свою пам'ять та утримувати в ній велику кількість нових слів, виразів, граматичних правил тощо.

Метод ключового слова з додаванням картинки – це природний спосіб запам'ятовування лексики іноземних мов. На жаль, так склалося, що в нашій країні цей метод не набув широкого використання. Побутує думка, що це дитячі ігри і важливості не має. Але це не так. Цей метод має серйозні психологічні основи, що стосуються мимовільної уяви, образного мислення, уваги. Учені Англії, Китаю, Японії та Німеччини широко розробляють і використовують цю техніку запам'ятовування. Цей метод розвиває фантазію, образне мислення. Адже сучасні комп'ютерні реалії, полегшуючи нам життя, роблять нам гірше – ми не вміємо вчитися. Ейдетика допоможе нам вчитися, допоможе позбутися «поганої» пам'яті, загубити страх перед опануванням іноземної мови. Наша пам'ять унікальна, вона нічим не поступається комп'ютерам. Треба привчити себе уявляти нові слова, малюючи образи в

своїй уяві яскраво і позитивно, створювати кумедні образи з легкістю, вірити себе і свої здібності, працювати над собою. Праця над собою і своїм розвитком дуже швидко дає результати. Кожного разу вони стають все кращими і кращими. За старання наша уява і фантазія відкриє нам незвідані можливості нашої пам'яті. Налаштування на свідоме уявлення знань приводить нас до феноменальних успіхів у навчанні. Ключовий метод поділяє процес запам'ятовування на два етапи. Спочатку в рідній мові знаходимо слово, подібне за звучанням до іноземного, воно буде ключовим. На другому етапі уявляємо чи малюємо образ ключового слова і поєднуємо його із значенням іноземного слова. Обов'язково треба уявляти на початку повільно, розсудливо та обережно, щоб привчити свій мозок уявляти, а не зазубрювати.

Використовуючи ейдетичу у навчанні німецької мови, ми створили авторську систему запам'ятовування німецьких дієслів з прийменниками. Ця тема є важливою та водночас важкою. Якщо використовувати цей метод при оволодінні даною темою, то ейдетичні комплексні картинки миттєво допоможуть дістати з пам'яті потрібний прийменник.

Думати про - denken **an**, мріяти про - träumen **von**, піклуватися про - kümmern **um**... І думати, і мріяти, і піклуватися нашою мовою «про», а німецькою все по-іншому. Інколи можна якось логічно пояснити використання певного прийменника з дієсловом, а часто це не підлягає логіці. Так як вчити дієслова німецької мови з прийменниками в алфавітному порядку можна вважати надважким завданням, ми розробили власну методику запам'ятовування німецьких дієслів з прийменниками за допомогою ейдетики. Загалом тут представлено 50 дієслів з прийменниками в ейдетичних картинках. Ми будемо вивчати їх групами залежно від прийменника. Закріпимо наші знання вправами. Зробимо собі ейдетичний каталог дієслів німецької мови з прийменниками.

Першою ми візьмемо групу дієслів, що вимагають після себе вживання прийменника **an**. Ці дієслова ми називатимемо – дієслова Ані. Усі значення таких дієслів будемо пов'язувати з ім'ям Аня.

Verben mit AN (Дієслова Ані)

	Вірити в кого/в щось – glauben an; ГЛАва інопланетян вірив Ані! ГЛА + АН = glauben an;
	Думати про когось/про що - denken an; ДЕНис цілий ДЕНЬ думає про Аню; ДЕН + АН = denken an;
	Згадувати, пам'ятати, пригадати – sich erinnern an; Я згадую ІРИНку зі школи, пам'таєш ти ІРИНку з довгими хвостиками, з АНютою дружила? ІРИН + АН = erinnern an;



Звикати до когось/до чогось –
sich gewöhnen an.

Цей **ГЕ**ній звик до **ГІВН**яних
оцінок, хоча сидить з **АН**ною;
ГІВН + АН = gewöhnen an



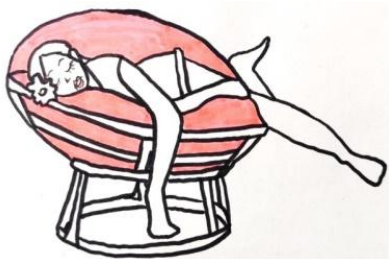
Брати участь – teilnehmen an;
в **ТАЙ**Ланді брали участь у
конкурсі **НІМ**ецькі та інші
кораблі, **АН**на була
капітаном;
ТАЙЛ + НЕМ + АН =
teilnehmen an



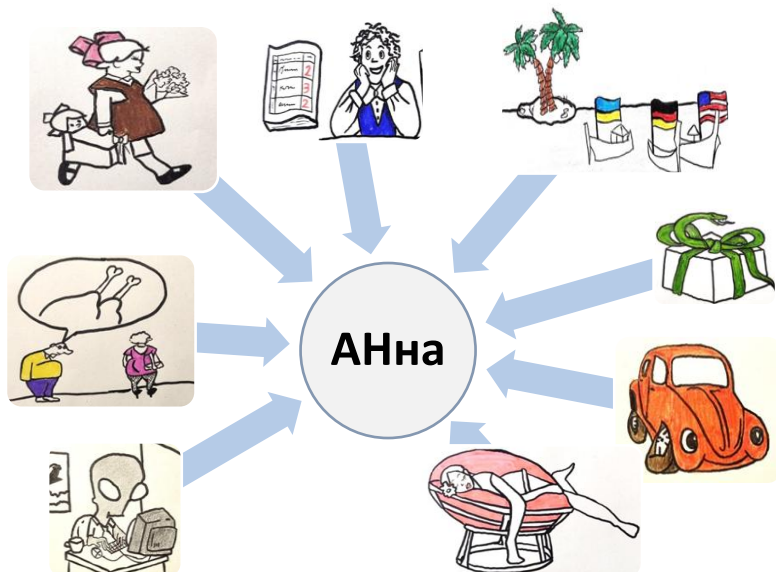
Посилати комусь – schicken
an;
ШИКарні **ШИ**плячі
подарунки посилала **АН**на
своїм родичам;
ШК + АН = schicken an



Хворіти певною хворобою –
leiden an;
ЛАДа калина **АН**ни хворіє
постійно...
ЛАЙД + АН = leiden an



Полягати в чомусь, залежати від когось – liegen an;
ЛІГла **АН**на... біда її полягає в тому, що вона закохалась! Це від неї не залежить!
 ЛІГ + АН = liegen an



Починаємо називати українською зліва: вірити, думати, згадувати, звикати, брати участь, , посилати, хворіти, полягати.

Назвіть ці дієслова німецькою: glauben, denken, sich erinnern, sich gewöhnen, teilnehmen, schicken, leiden, liegen.

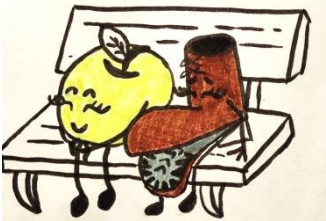
*** Дієслово liegen може вживатися з багатьма прийменниками, бо лежати можна : на, під, перед, за, в. Das Buch liegt auf dem Tisch. Der Hund liegt unter dem Tisch. Das Telefon liegt vor dem Fernseher. Також інші варіанти, коли йдеться про різне місце розташування. Але з прийменником an (liegen an) це дієслово набуває фразального значення – полягати

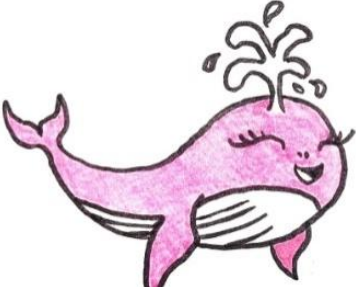
в чомусь / в комусь. **Головне! Поєднаємо зараз усі ці картинки у вигадану історію! Таким чином ми створюємо комплексну картинку, прив'язуючи усі дієслова до прийменника an, поєднуючи цю нафантазовану історію з ім'ям Аня.**

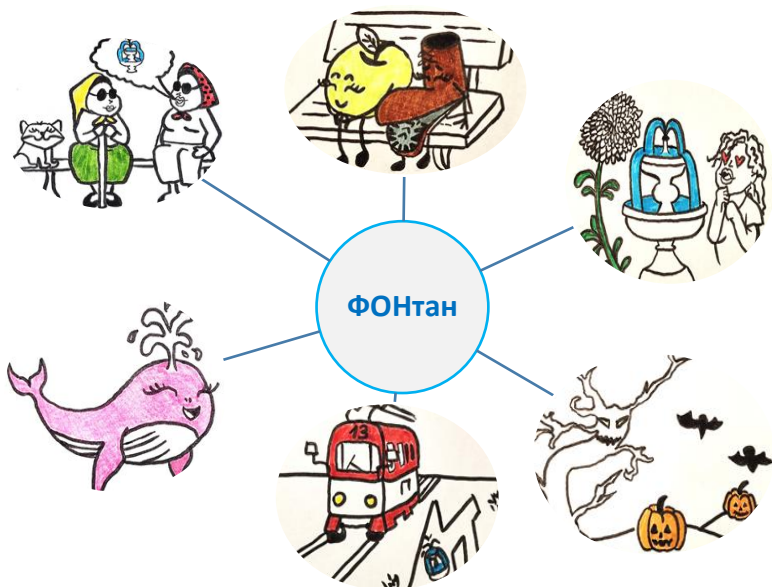
Інопланетянин вірив Ані, того інопланетянина звали Денис і він постійно думав про Аню. Згадував, як вона з маленькою Іринкою ходила до школи. Від школи вона брала участь у конкурсі в Тайланді. Вона звикла до таких конкурсів і звикла до поганих оцінок в школі. З Тайланду вона прислала шиплячий подарунок. Це була хвора машина. В цій хворій машині і полягає основна проблема її проблем!

Цей текст проговорить, слідкуючи за картинками, щоб підсилити уяву. Бо уява тут грає вирішальну роль! Візуальні підказки та асоціації – ейдетичні образи – спрощують консолідацію та видобуття довгочасних спогадів.

Verben mit von (Дієслова ФОНтана). Все буде відбуватися навколо ФОНтану. Фонтан це наш прийменник von, це головна ідея цієї групи картинок.

	Переконаним бути – überzeugt sein von; БЕРЦ переконував ЦИГанку, що це з ним у ФОНтані сталося. БЕРЦ + ЦойГ + ФОН = überzeugt sein von
	Бути приємно враженим чимось/ кимось – begeistert sein von; БІГ (big –велика), БІГ АЙСТра виросла біля ФОНтана, нею всі захоплювались, були вражені. БІГ + АЙСТра + ФОН = begeistern von

	Залежати від чогось/ когось – abhängen von; Все на свято ХЕлоуїн залежить від Абрикосів, які біля ФОНтана ростуть. АБ + ХЕН + ФОН = abhängen von
	Мріяти про - träumen von; ТРАМвай мріяв покупатись у ФОНтані; ТРАМ + ФОН = träumen von
	Звітувати, повідомляти – berichten von; Своїм ФОНтаном кит на БЕРЕГ звітував і повідомляв, що у нього все добре! БЕРЕГ + ФОН = berichten von
	Sprechen/hören/erzählen von Бабці біля ФОНтана сидять про всіх все говорять, чують, розказують.



1. Пригадаємо спочатку українською значення цих картинок. Починайте зверху за часовою стрілкою: переконаним бути, захоплюватися (бути враженим), залежати, мріяти, звітувати, говорити/чути/розказувати.

2. Назвіть німецькою мовою слова: überzeugt sein, begeistert sein, anhängen, träumen, berichten, sprechen/hören/erzählen.

3. Напишіть ці слова біля кожної картинки.

Sprechen, erzählen, hören – дієслова, які можуть вживатися і з von, і з über. Чіткої різниці між використанням цих прийменників нема. Коли ми говоримо про коротку дію, не детальну, тоді – von, а коли довго говоримо, розказуємо, детально – тоді über. Але чіткої різниці не існує...

Verben mit um (дієслова УМки)

	Піклуватися – sich kümmern um; КУМа піклується про УМку і носить йому кумис! КУМ + УМ = kümmern um
	Переживати за щось/ когось – sich sorgen um; ЗОРо переживає за простих людей і за УМку теж. ЗОР + УМ = sorgen um
	Йтися про щось – gehen um + sich handeln um; У книжці УМки йдеться про двох чоловіків, які пливли в ГАНДолі. ГЕЙ + УМ = gehen um; ХАНД + УМ = handeln um
	Старатися зробити все – sich bemühen um; УМка старається, бо хоче заробити на БЕЕМве. БЕЕМ + УМ = bemühen um
	Вербуватися, найматися на роботу – sich bewerben um; УМка сидів під ВЕРБою цілий день, щоб найнятися на роботу. ВЕРБ + УМ = bewerben um

	Просити про щось – bitten um; 8 раз просив УМка не бити його БІТами; БІТ + УМ = bitten um
---	--

Напишіть біля кожного ейдетичного образу його значення спочатку українською (це важливо), потім німецькою.

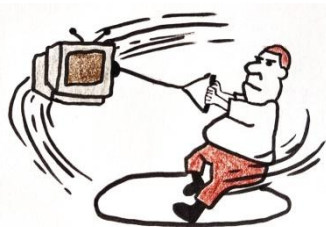


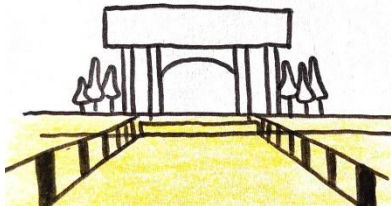
Складаємо кумедну історію, пов'язуємо разом дієслова значеннями.

Про умку піклувалась **КУ**Ма і переживав за нього **ЗО**Ро. Умка читав книжку, в якій йшлося про **ГЕ**їв в **ГАН**Долі. За для **ВМ**В він старався у всьому, **ВЕР**Бувався на роботу і просив не бити його **БІ**Тами.

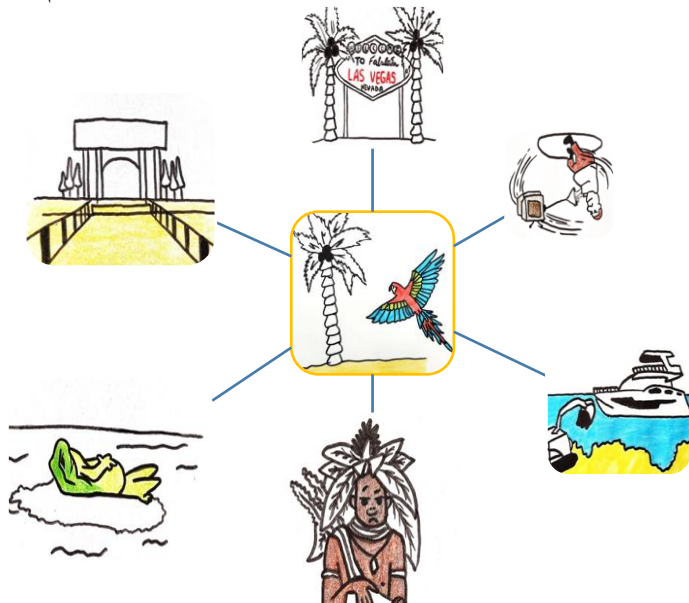
Можете складати власну історію, щоб пов'язати картинки між собою!

Verben mit auf

	Покластися – sich verlassen auf; Африканські ФЕРмери покладаються на ЛАС ВЕгас. ФЕР + ЛАС + АуФ = verlassen auf
	Ігнорувати, не робити щось – verzichten auf; ФЕРмери АФриканські ігнорують ЦИни на все, їм нічого не треба. ФЕР + ЦИ + АуФ = verzichten auf
	Стежити, слідкувати – achten auf; В АФриці треба слідкувати за ЯХТами, бо пірати вкрадуть. ЯХТ / АХТ + АуФ = achten auf
	Надіятися – hoffen auf; Надіявся сХОВатися в АФриці, але надія не справдилась! ХОВ / ХОФ + АуФ = hoffen auf

	Радіти тому, що буде – sich freuen auf; Жаба ФРОся (FROg, FROsch) радіє, що потрапить в АФрику і не помре. ФРО + АуФ = freuen auf
	Чекати щось/когось – warten auf; На ВОРоТах в АФрику цілодобово чекають. ВОРТ + АуФ = warten auf

Напишіть біля картинок значення спочатку українською,
потім німецькою.



Пов'яжемо ці картинки одною розповіддю.

Головне, що все відбувається в Африці. В Африці два ФЕРмери: один ігнорує ЦІни на все, інший покладається на Лас ВЕгас. У Африці надіявся сХОВатися власник ЯХТИ, який слідкував, щоб її не вкрали. Біля яхти плавала жаба і дуже раділа, що у неї буде все радісним, бо вона в Африці не замерзне. Жаба підпливла до ВоРіТ, де її чекали, чекали і дочекалися!

*** verzichten auf, sich verlassen auf, hoffen auf, achten auf, sich freuen auf, warten auf***

Verben mit vor

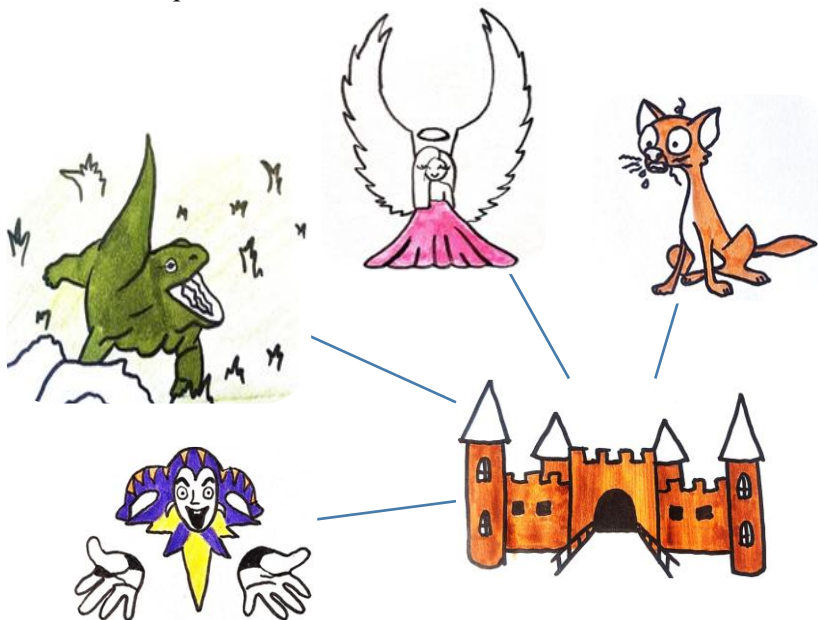
	Боятися чогось/когось, мати страх - Angst haben vor; АНГел СТане перед тобою над ФОРтецею – такий матимеш страх!!!! АНГ+СТ + ФОР = Angst (haben) vor
	Захищати від чогось/когось – schützen vor; Перед ФОРтецею ШУТ захищається від ворогів дурним сміхом. ШУТ + ФОР = schützen vor
	Боятися, лякатися – sich fürchten vor; Кіт біля Ангела стояв, який над ФОРтецею літав і так злякався, аж ФИРКав на всі вуса! ФИРК/ ФЮРХ + ФОР = fürchten vor
	Попереджати (повідомити)

	наперед) – warnen vor; ВАРан попереджає відкритим ротом – це моя ФОРтеця! ВАРН + ФОР = warnen vor
---	--

ФОРтецю захищає ШУТ, ВАРан попереджає про небезпеку у ФОРтеці. Кіт злякався і ФІРКає перед АНГелом!

*** schützen vor, warnen vor, sich fürchten vor, Angst haben vor***

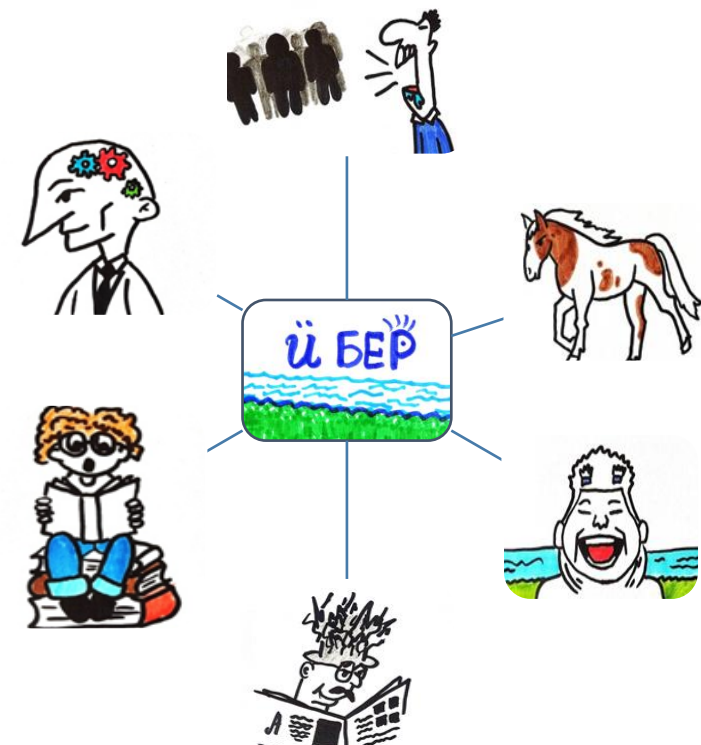
Назвіть малюнки українською, тоді німецькою мовою і напишіть біля картинок.



Verben mit über (У БЕРезні на БЕРезі річки)

	Злитися, нервуватися на щось/когось – sich ärgern über; АГРоНом злиться У БЕРезні на березі, бо все затопило. АГР/АРГ + У БЕР = ärgern über
	Жалітися на щось/когось – sich beklagen über; БІдна КЛЯча жаліється У БЕРезні – нема що їсти. БІ + КЛЯ + У БЕР = beklagen über
	Радіти тому, що вже сталося – sich freuen über; Цей ФРОш радіє біля БЕРега тому, що пережив зиму. ФРО + У БЕР = freuen über
	Інформувати себе про щось – sich informieren über; Порадів і вирішив себе поІНФОРМУвати У БЕРезні новинами після зими. ІНФОРМ + У БЕР = informieren über
	дивуватися чимось / кимось – sich wundern über; ВУНДеРкінд дивувався з того, що читав у книжках біля БЕРега. ВУНДеР + БЕР = wundern über

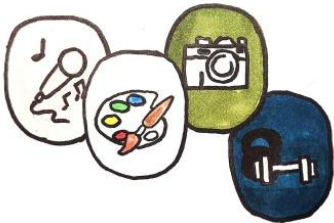
	Обдувати – nachdenken über; Обдумувати все найкраще НА Хуторі ДЕНЬ-у-день на БЕРЕзі річки. НАХ + ДЕН+ У БЕР = nachdenken über
---	---



Ich ärgern über, sich beklagen über, sich freuen über, sich informieren über, sich wundern über – усі дієслова рефлексивні (sich), але nachdenken über (єдине дієслово без sich з цієї групи дієслів)!

Закрийте слова рукою/ листком і назвіть значення картинок українською та німецькою мовами.

Verben mit für

	Цікавитися чимось/ кимось – sich interessieren für; ФУРії цікавляться ІНТЕРЕСами одна одної. ІНТЕРЕС + ФУР = interessieren für
	Дякувати за щось – danken für; sich bedanken für (2); ФУРії ДЯКують одна одній. Дяк/ДАНК + ФУР = danken für; + sich bedanken für
	Вибачатися за щось – sich entschuldigen für; ФУРії вибачаються одна перед одною за погані вчинки; sich entschuldigen für
	Гарантувати щось – garantieren für; ФУРії гарантують одна одній про безпеку; garantieren für

	Держати один одного за (когось) – halten für; ФУРія ГАЛЬка держала другу ФУРію за дурня; ГАЛЬ + ФУР = halten für
---	---

ФУРії цікавляться одна одною, які в якій хобі



дякують одна одній



, вибачаються за свої провини



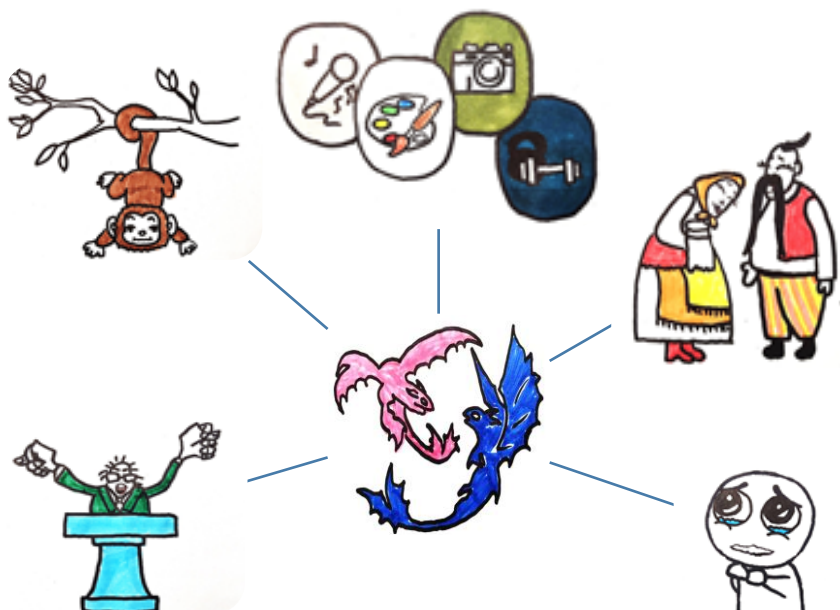
, гарантують одна одній ввічливість та безпеку



, та в той же час держать одна одну за дурня



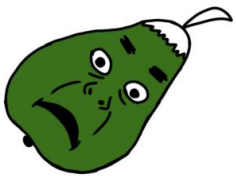
Поєднувати дієслова між собою можна різними способами. Особливо важливим при цьому є створення власної фантазії. Це впливатиме на ефективніший спогад. Я даю лише приклад, як це можна робити. Є учні, які не сформували достатньо власні можливості фантазії, а є такі, що відразу пропонують своє бачення поєднання цих дієслів у певній послідовності. Своя версія зафіксує дієслова

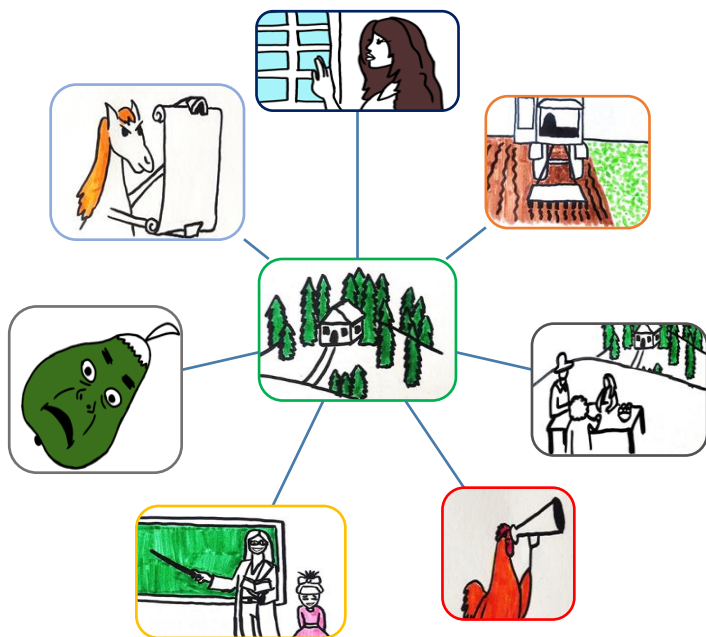


Verben mit nach

Все буде відбуватися **НА** Хуторі

	Сумувати за чим/ким – sich sehen nach; ЗІна сумувала НА Хуторі; ЗІН + НА Х = sehen nach
	Пахнути чимось – riechen nach; РІХла земля пахне НА Хуторі по-особливому. РІХ + НАХ = riechen nach
	Смакувати чимось, мати смак чогось – schmecken nach; НА Хуторі їжа СМАКує. СМАК/ШМЕК + НАХ = schmecken nach
	Кликати когось – rufen nach; В РУпор НА Хуторі кличуть дітей до столу. РУФ + НАХ = rufen nach
	Питати про щось – fragen nach; Вчителька питала про ФРАГмент історії з канікул НА Хуторі. ФРАГ + НАХ = fragen nach

	бути божевільним чимось/кимось – verrückt sein nach; Божевільний Феррукт виріс НА Хуторі; Феррукт + НАХ = verrückt nach
	Дізнатися про щось/когось – sich erkundigen nach; ЕР (він), цей КУНЬ хоче дізнатися дорогу НА Хутір; ЕР + КУН + НАХ = erkundigen nach



Ви спитаєте, а як же вивчити Wen чи Wem ставити після прийменника, Akkusativ oder Dativ. Тут ми повинні знати уже групи прийменників за відмінками. Ми у цьому матеріалі використали: an, von, um, auf, vor, über, für, nach.

Завжди Dativ : von, nach, бо це прийменники Датива.

Завжди Akkusativ: um, für, бо це прийменники Акузатива.

Лишилися ті, які бігають від того до іншого відмінка. Тут ми знову використаємо ейдетику.

Слова **ФОРтеці** усі будуть після себе вимагати **Dativ**. Пояснимо собі це. Я стою перед кимось і боюся, стою **де**? А якщо де, то давальний. Я перед **ФОРтецею** і захищаюся, і попереджаю, і боюся!

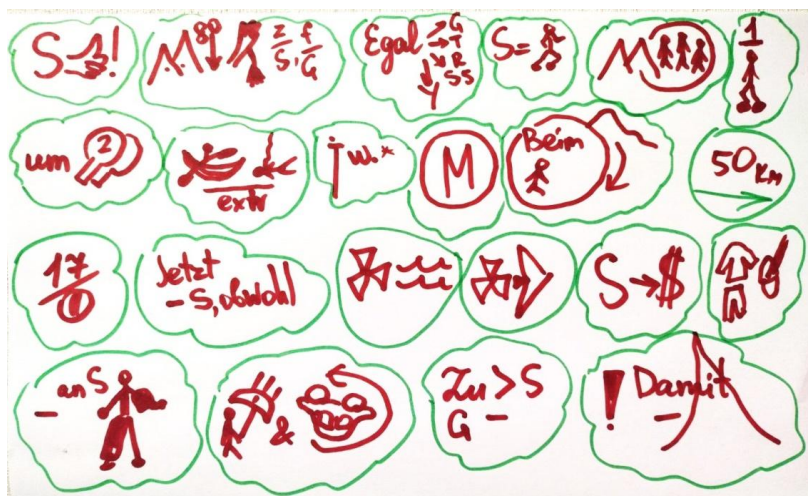
Дієслова **АФрики** після прийменника auf **усі** вимагають **Akkusativ**.

Дієслова **У БЕРезні всі** після прийменника über вимагають тільки **Akkusativ**.

В **АНі** усі слова вимагають після прийменника **Akkusativ** окрім дієслова liegen an, бо полягати у чомусь, полягати де? А якщо є питання де, то це давальний відмінок. Про інші слова **АНі** мені подобається роздумувати наступним чином. Коли ми думаємо, наші думки линуть кудись. А куди – це Akkusativ. Ми віримо – думки линуть кудись. Ми згадуємо – теж саме. Посилати щось – куди! Звикати – до кого? До чого? Линемо звикати. ***Leiden an – хворіти на певну хворобу, нам взагалі не треба брати ніякі артиклі, бо називається хвороба взагалі: leiden an Demenz, leiden an Allergien, leiden an Gelenkschmerzen, leiden an Depressionen і так далі.

Ефективно запам'ятовувати тексти для розповіді за темами, використовуючи піктограми. Звичайно для виконання цього завдання треба уже знати вільно лексику та граматику, вміти будувати речення. Піктограма служить тут тільки нагадуванням, про що йдеться в реченні. Намалювавши піктограми до кожного речення, переказуємо текст, дивлячись на зорові опори – образи. Так текст легше відтворювати. Подивимось це на прикладі. Спочатку читаємо текст:

Sport ist immer im Trend. Es gibt Sportarten zum Abnehmen, zum Mitmachen, zum Spaß, für Gesundheit usw. Egal, was du wählst, Gymnastik, Tanzen, Reiten, Skilaufen, Schwimmen oder Yoga. Sport ist Bewegung. Es gibt Sportarten, die man nur in einer Mannschaft machen kann, oder nur im Winter. Joggen kann man allein machen. Um Tennis zu spielen, braucht man einen Partner. Canyoning und Bangespringen gehören zu extremen Sportarten. Ich würde sie mal machen. Ein Megatrend unter den neuen Sportarten ist Zorbing. Beim Zorbing rollt man in einer großen Plastikkugel einen Berg hinunter. Die Kugel kann bis zu 50 km/h schnell werden. Mit 17 Jahren konnte und mochte ich Volleyball spielen. Jetzt bin ich sportlich nicht aktiv, obwohl ich sein sollte... Wenn ich Zeit hätte, würde ich öfter schwimmen gehen. Und wenn ich Möglichkeit hätte, würde ich Drachenfliegen machen. Sport machen kostet nicht wenig. Selbst für die Sportkleidung muss man tief in die Tasche greifen. Ein weiterer Nachteil an Sport ist Verletzungsgefahr. Man soll sich davor schützen und Unfälle vorbeugen. Zu viel Sport kann der Gesundheit schaden. Hauptsache! Damit nicht übertreiben!



Засвоєння тексту за допомогою таких піктограм розвиває вільне володіння граматичних правил та синтаксичних структур, розвиває уяву і фантазію, спрощує заучування і приносить задоволення від навчання!

У 9-у класі, де не вивчалась німецька мова взагалі, але діти знали принаймні букви з англійської мови, був проведений експеримент. Дітям запропонували запам'ятати 20 дієслів німецької мови у картинках. Першою умовою було: називати українське значення дієслова, яке було видно на самій картинці. А слово-асоціація, яке наштовхує на німецьке звучання, діти уже відмічали собі на картинці додатково візуально. повторювали картинки через кожні п'ять. Для перевірки роздали листки з дієсловами німецькою мовою і діти повинні були написати переклад українською мовою. Результат відразу після уроку був 96 %, дуже добре, при тому, що діти в класі не сильні. На другий день діти повторили картинки з дієсловами. Через тиждень результат був 80 % - чудово! Повторення все ж лишається основою закріплення, бо багато факторів впливає на забування (відсутність мотивації, нема мети вивчення). Звичайно мотивація відіграє велику роль у навчанні. Від учня і від вчителя багато залежить. Але це вже інша тема і про це треба говорити окремо. Але для засвоєння матеріалу важливим є створення мимовільної атмосфери запам'ятовування. Ейдетика – це майбутній рушій запам'ятовування.

Список використаної літератури

Бібліографічні посилання

1. Антошук Євген.: Учимося запам'ятовувати і пригадувати. — К.: Вирій, 2007. — 156 с.: іл. — Бібліогр.: с.156.
2. Антошко І., Дерябіна Н.: Словник-тренажер фразових дієслів англійської мови. — Рівне: ПП ДМ, 2011. — 200с.
3. Дженова Ліса.: Пам'ятати. Наука про спогади і мистецтво забування; пер. з англ. Юлії Максименко. – Київ: Книголав, 2023. – 216 с.
4. Кавашіма Рюта.: Тренуй свою пам'ять / пер. з яп. О.Колисецька. – Харків: Вид-во «Ранок»: Фабула, 2022. – 112 с.

Електронні посилання

5. Богдановська М.: Як навчитися вчитися. . [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://rubryka.com/article/how-learn-to-learn/>

6. Ейдетика.: [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.eidos.zp.ua/edutech/ejdetika/>

7. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Під ред. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

8. Німецька легко з Легкою.: [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://youtu.be/SfKEi_mLi2o

9. Психологічні засади образного мислення.: Богуш А.М.: [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/psihol-visnik-15-2015-4.pdf>

10. Що потрібно знати про нейронні зв'язки.: [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://nv.ua/ukr/project/use-shcho-potribno-znati-pro-neyronni-zv-yazki-i-chomu-voni-vazhlivishi-za-lyubovni-mizhnarodni-ta-finansov-50189833.html>

Англійський менталітет у мовних стереотипах

У сучасному світі в епоху зближення держав та створення єдиних суспільно-культурних просторів особливого інтересу набули питання гармонізації міжкультурного спілкування. У межах своєї лінгвостільності окрема нація використовує власну мову для сприйняття оточуючої дійсності, використовуючи різні засоби концептуалізації. Кожен етнос має свої уявлення про світ, про представників інших культур, які сформувалися протягом тривалого часу та виявляють великий вплив на характер сприйняття, оцінки дійсності та на міжособистісні відносини. Людина сприймає світ у формі визначених культурних меж (норм), зазвичай не усвідомлюючи це особисто. Чітке сприйняття правил поведінки та мислення відбувається у процесі комунікації з іншими носіями власної мови та представниками інших лінгвокультур.

В умовах комунікації в кожному суспільстві виникають певні типи – стереотипні уявлення як стосовно самих себе, так і стосовно носіїв інших етнокультур. Сучасним дослідникам цікавою є не людина взагалі, а людина в мові. Адже мова є єдиним засобом, здатним допомогти проникнути у приховану від споглядання сферу ментальності, тому що вона визначає латентну сферу членування світу в тій чи іншій культурі. Вона розповідає про такі речі, про які людина й не здогадується. Оскільки проблематика міжкультурної комунікації здебільшого окреслюється аспектом її мовного прояву, актуальним постає питання щодо засобів вираження узагальнених стереотипних уявлень окремого етносу в мові.

Свою появою стереотипи зобов'язані міжкультурним або міжетнічним контактам, коли виявляються найбільш типові риси, характерні для того чи іншого народу або культури, і залежно від цих характерних ознак і якостей вони підрозділяються на групи (категорії). Так поступово складаються етнокультурні стереотипи, що є узагальненими

уявленнями про типові риси, характерні для якого-небудь народу або його культури.

Реальним носієм стереотипів є група, і тому саме в досвіді групи слід шукати коріння стереотипу. У повсякденному житті найбільшого поширення набули етнічні стереотипи – стійкі думки про представників одних національних груп з погляду інших. Такого роду стереотипи-кліше стають основними детермінантами спілкування для представників відповідних груп, де ці стереотипи поширені.

Стереотипізація (грец. *stereos* – твердий і *typos* – відбиток) – приписування схожих характеристик всім членам групи без належного усвідомлення можливих відмінностей між ними. Найчастіше виникає за дефіциту інформації про об'єкт сприймання. Стереотипізація може бути результатом узагальнення особистого досвіду суб'єкта міжособистісного сприймання, доповненого відомостями з інших джерел (книг, телепередач, розповідей знайомих тощо). Оскільки ці відомості не завжди достовірні, то поряд з правильними висновками з'являються і помилкові. Це призводить до того, що стереотипи міжособистісного сприймання, які використовуються як вивірені еталони оцінювання інших людей, іноді формують помилкові уявлення про них і суттєво змінюють процес спілкування. Стереотипізація може розглядатись як похідна від неадекватного сприйняття: наклеювання деяких ярликів представникам іншої нації або культури призводить до відмови від об'єктивного сприйняття й аналізу інформації, заміни національними штампами [5, с. 98].

Поняття «стереотип» викликало неабияку цікавість із часу його введення американським журналістом У. Ліппманом у фаховий та надалі у повсякденний вжиток. Вивчення стереотипів у західній науці почалося в 20-х роках минулого сторіччя, коли американський соціолог У. Ліппман спробував дати визначення стереотипу. Він вперше використав поняття «стереотип» в 1922 році у своїй книзі «Суспільна думка». Беручи інтерв'ю в різних діячів і представників широкого загалу з приводу тих або інших подій, У. Ліппман звернув увагу на те, наскільки різними можуть бути погляди на одну й ту саму подію

та її оцінки. Він висунув гіпотезу про наявність упередженості, яка існує в певних стійких утвореннях, *«pictures in our heads»* [13, с. 36] (картинках у наших головах), які активно впливають на сприймання людей та подій. Перенесена на ґрунт сприймання групи ця думка доповнилась уявленням про те, що, згідно з цими «картинками», члени будь-якої групи дуже схожі, практично ідентичні одне одному. Для фіксації цієї ідеї У. Ліппман запозичив з поліграфії термін «стереотип», що позначає металеву пластину з рельєфними печатними елементами, яка застосовується для відтворення одного й того ж тексту за умов друкування великих тиражів. Він же запровадив вираз «соціальний стереотип», який почав вживатися в розумінні певних схематичних культурно-зумовлених малюнків світу в голові людини, а їхньою функцією стали вважати економію зусиль під час сприймання різних соціальних об'єктів та явищ, а також захист певних культурних позицій та норм. Психологи взяли на озброєння цей термін і почали активно досліджувати сам феномен.

На думку У. Ліппмана, стереотипи – це упереджені думки, які рішуче керують всіма процесами сприйняття. Вони маркують певні об'єкти, як знайомі, так і незнайомі, таким чином, що ледве знайомі здаються добре відомими, а незнайомі – глибоко чужими [11, с. 79]. Як нейтральний термін стереотип розглядається з точки зору раціонального процесу індивідуума з відтворення сукупних явищ реального світу при вибіркового сприйнятті усталених вражень. Стереотип – це міф необов'язково хибний, він може бути і цілком правильним, і частково правильним [11, с. 81].

Такого роду загальна негативна оцінка стереотипів, вперше запропонована У. Ліппманом, панувала в західній науці аж до кінця 50-х років, коли була висунута гіпотеза, що зміст стереотипу може бути в тому або іншому ступені істинним. З початку 70-х років відношення до стереотипу істотно змінюється в американській науці. Посилилося вивчення конкретних форм і видів стереотипів: соціальних, етнічних, вікових тощо. Сучасні дослідження стереотипів у західній науці

спрямовані на вивчення таких аспектів, як етнічний компонент, символізування сприйняття, інформативний їх зміст тощо.

Проте, не дивлячись на різноманітність підходів і точок зору на природу і суть стереотипів, у західних дослідженнях домінує думка, що стереотип є узагальненням явищ, які існують у реальності, але які в стереотипах не отримують адекватного віддзеркалення. Більшість західних авторів продовжують бачити в стереотипі лише носія помилкової інформації.

Менталітет – це сукупність стереотипів сприйняття та розуміння дійсності народом; він проявляється через національний характер [4, с 62].

Національний характер – специфічна сукупність реальних рис нації. На його формування впливає географічне положення, клімат, історія.

Звертаючись до менталітету англіїців як до джерела стереотипів про даний народ, доцільним є розглянути етнічний стереотип.

Етностереотип – це узагальнений, емоційно-насичений образ етнічної групи або її представників, який створено історичною практикою міжетнічних стосунків. Віддзеркалюючи бажання людей зберегти етнокультурну ідентичність, етностереотип відіграє важливу соціальну роль як фактор консолідації та фіксації етнічної групи.

Етностереотипи мають трикомпонентну структуру:

- 1) констатація особливостей етнічної групи - когнітивний (пізнавальний) елемент;
- 2) ставлення до цих особливостей, що зумовлює їхню оцінку – емотивний елемент;
- 3) формування певного типу поведінки щодо цієї етнічної групи – конативний (поведінковий) елемент.

Етностереотипи відіграють значну роль у сприйманні довкілля, а конкретніше – оточуючих людей, які належать до певного етносу, виділяти серед них «своїх» та «чужих» і певним чином ставитись до них.

Для формування англійського характеру вирішальним виявилось острівне положення країни. Думку про вплив

географії на менталітет народу підкреслює і Дж. Пексмен: «*But geography matters; it makes people who they are*» [13, с. 3].

Для англійців є характерним почуття замкнутості, відособленості, віддаленості від всього світу (про поїздку в країни континентальної Європи кажуть «поїхати в Європу» або «на континент»).

Океанічний клімат дає велику кількість опадів і туманів, сильні вітри, мало сонячних літніх днів, невелику різницю зимових і літніх температур. Все це сприяє формуванню твердості характеру, загартованості тіла і духу, стриманості у виразі відчуттів і емоцій.

Особливість англійської природи полягає в її незвичайній різноманітності при малих розмірах країни. Ландшафт надзвичайно мінливий: рівнини змінюють гори, які обриваються в океан. Не менш різноманітний і архітектурний пейзаж. Кожне графство Великобританії відрізняється своїми будівельними матеріалами, технікою, стилями. Звідси парадоксальне з погляду іноземних спостерігачів поєднання прихильності до традицій, конвенціональних норм і ритуалів та скрупульозної уваги до індивідуальності, що нерідко приймає ексцентричні форми. А. Істхоуп відзначав, що Англія – країна суперечностей і несподіванок: «Англійському характеру властиві не постійність і одноманітність, а різноманітність і різнорідність» [10, с. 73]. Він підкреслює, що ця матеріалістична нація дала світу велику кількість містиків і поетів. Невтомні мандрівники англійці в той же час і пристрасні садівники, прихильники своєї країни і домашнього затишку; хороші друзі, але вороги, яких не побажаєш нікому; мирний народ, але якщо його розсердити, надзвичайно войовничий. Саме англійці при всій їх законопокірності створили кращі детективи, при всьому їх конформізмі вони володіють схильністю до ексцентричності і всіляко культивують індивідуальність [10, с. 77].

Від континенту Англію відокремлює тільки протока Ла-Манш, яку англійці називають *The English Channel* (Англійський канал). Найвужче його місце, Па-де-Кале, вони називають *The Strait of Dover* за ім'ям міста Дувр, що знаходиться на його березі з англійського боку. Це зайвий раз підкреслює схильність

англійців дивитися на решту світу так, немов саме вони знаходяться в його центрі і є точкою відліку (до речі, нульовий меридіан, від якого йде відлік часу, дійсно знаходиться в Грінвічі в передмісті Лондона). З іншого боку, впертість, з якою англійці зберігають на своїх картах назви, відмінні від прийнятих у більшості країн світу, свідчить про їх прихильність до традицій. Разом з географічними назвами про традиціоналізм британців свідчать міри довжини і ваги (1 line (l.) лінія = 2, 12 мм.; 1 ounce (oz.) унція = 28,35 г.), які відрізняються від прийнятих у всій Європі, а також лівосторонній рух на дорогах і своєрідна форма розеток для електроприладів.

Д. Б. Прістлі в своїй книзі «Англіїці» [16], намагаючись виділити основні національні риси британців, порівнює їх з французами й американцями. Вибір саме цих націй для порівняння не є випадковим. Про американців нерідко говорять, що вони з британцями складають «дві нації, розділені спільною мовою». Найтіснішим чином пов'язані з Англією американці внаслідок своєрідності геополітичних особливостей пішли в деяких аспектах дуже далеко від свого англосакського коріння. А оскільки в другій половині XX століття Великобританія передала свої позиції провідної світової держави США, перетворившись на їх молодшого політичного партнера, то англійці мають до американців складний комплекс почуттів, від ревності до їх успіхів, до зневажливого ставлення, до відсутності глибини і культурності, що характеризує, із їхньої точки зору, середнього американця.

Англіїські нариси про відвідини Сполучених Штатів почали публікуватися ще з часів Ч. Дікенса і Е. Троллопа і, як правило, носили повчальний або критичний характер. Американські письменники, філософи, політики і журналісти (Т. Джефферсон, В. Ірвінг, Ф. Купер, У. Емерсон, Г. Джеймс і ін.) теж не без іронії описували дух і традиції нації, від якої відбрунцькувалися [13, с. 116].

Французи – найближчі сусіди Англії на континенті. З ними у англійців історично склалися дуже своєрідні відносини любові-ненависті («*Our sweet enemy, France*»). Е. Істхоуп вибудовує цілу систему опозицій, яка, на його думку, підсвідомо мотивує

всю поведінку британця. В ній конкретне протиставлено абстрактному, практика – теорії, здоровий глузд – догматизму, природність – штучності, протестантство – католицтву, англійське – французькому [10, с. 92].

Історична взаємодія англійців з французами почалася в 1066 році, коли Вільгельм Завойовник прибувши до Англії, убив в битві при Гастінгсі короля Гарольда і став англійським королем. Услід за цим в країні встановилася незвичайна культурна ситуація. Знать, переважно норманського походження, говорила тільки французькою мовою, якою приймали закони, виступали в парламенті і в суді. Церква користувалася латиною, а народ говорив на англосакських діалектах. Засилля французької мови тривало до XIV століття, коли на основі лондонського діалекту почала складатися англійська мова, до якої увійшла величезна кількість французьких і латинських запозичень, що значно потіснили слова німецького походження [7, с. 146; 5].

Англійські монархи, зокрема нащадки Вільгельма, часто зовсім не знали мови, на якій говорив їх народ. У XVI столітті ворожнеча Англії і Франції набуває релігійного забарвлення. Реформація англійської церкви, проведена Генріхом VIII, протиставила Англію Франції й Іспанії – країнам, в яких особливо сильний був дух католицизму.

Острівне положення і віддаленість від світових торгових шляхів впродовж багатьох сторіч визначали відсталість Англії в економічних, політичних і культурних відносинах. Аж до XVI століття країна запізнювалась у своєму розвитку на 200-300 років, порівняно з континентом [7, с. 153].

Розмірений перебіг життя у відриві від решти всього світу зумовив знамениту англійську прихильність до традицій (консерватизм, нелюбов до змін). У поєднанні зі стриманістю в прояві почуттів, помірністю і зваженістю у поведінці і вчинках ця якість дозволяла англійцям уникати різких соціальних потрясінь.

Сьогодні англійці відзначають, що йде в минуле їх колишня незворушність (знамените *stiff upper lip*), згладжується природжене відчуття класової приналежності, видозмінюється уявлення про джентльмена, чесність, вихованість,

справедливість. Проте сторонній спостерігач помічає, що всі ці концепти ще не перестали бути значущими для національної свідомості [13, с. 19].

Спробуємо виділити особливо значущі причини своєрідності менталітету англійців на основі концептів англійського культурного світу, що мають для них особливу значущість.

Широко відомо, яку роль відіграє в англійській культурі концепт домашнього вогнища – того, що позначається словом «*home*». Будинок найбільш близький за значенням до українського поняття «Батьківщина» і англійського «*homeland*» (хоча існує, звичайно ж, і варіант «*motherland*»). Сам факт, що рідна земля асоціюється в англійській мові з будинком, знаменний. Це підтверджується численними прислів'ями, крилатими виразами: «*Home, sweet home*», «*East or West, home is best*», «*An Englishman's home is his castle*» а також великою кількістю слів, утворених від «*home*»: «*home-coming*», «*homesickness*», «*homey*» «*homeliness*», «*home-keeping*», «*homeward*».

Англійське «*home*» зазвичай перекладається українською мовою як «будинок, житло, домівка, сім'я». Проте Карен Х'юїт в своїй книзі «Зрозуміти Британію» відзначає, що «будинок для англійця – не тільки місце, де він живе, але і вся атмосфера, створена людьми, що живуть там. При цьому англійське уявлення про будинок як житло значно відрізняється від континентального» [11, 62].

Для більшості англійців будинок – це цегляна будова з кімнатами на першому і другому поверсі. Біля кожного будинку є свій садок (нехай навіть дуже маленький), який є гордістю господарів. Його показують гостям, за ним ретельно доглядають, в нього вкладають чималі кошти.

В цілому англійським будинком є мікромодель острова: глуха огорожа, що відокремлює від зовнішнього світу, і шматок з любов'ю обробленої землі – маленький, доглянутий, окультурений. В основі англійського концепту «*home*» неважко розгледіти ідею відособленості, відокремленості від решти всього світу і замкнутості в своєму невеликому затишно облаштованому просторі, що пов'язано з географічним

положення країни. Не випадково англійці так прив'язані до своїх будинків. Зроблена в 60-і роки спроба впровадити у Великобританії багатоквартирні будинки зазнала поразки, і забудовані ними квартали швидко перетворилися на нетрі.

Англія заселена дуже компактно, особливо її південна і центральна частина. Проте це не заважає англійцям жити відособлено. І тут проявляються два інших найважливіших для англійської ментальності концепти: *«freedom»* і *«privacy»*.

Концепт свободи (*freedom*), так само як і концепт домівки, пояснюється геополітичними і географічними чинниками. Країна розташована на острові, який відокремлений від суші, ніби незалежний від континенту. Після норманського завоювання 1066 року Англія жодного разу не була захоплена іноземцями. Британія не знала тиранії. Королівська влада дуже рано була урівноважена владою парламенту. Перші політичні свободи в Англії з'явилися вже в XVII столітті, коли у Франції про них ще й не думали. В цей час журналістів почали допускати на засідання парламенту і їм було дозволено публікувати матеріали про засідання в газетах. Прості люди в багатьох містах почали утворювати так звані *«Conversation clubs»* – «дискусійні клуби», де обговорювалися нагальні політичні питання [7, с. 37; 15].

Англійська свобода невіддільна від незалежності. Англійці і тепер гордяться незалежністю засобів масової інформації і вважають, що можуть отримувати з них абсолютно об'єктивне уявлення про те, що відбувається в їх країні і світі. Одна з найпопулярніших англійських газет носить назву *«Independent»* – що підкреслює її свободу від інтересів будь-яких політичних партій.

Англійці жкладають у поняття *«freedom»* абсолютно інший сенс. Англійське уявлення про свободу зосереджене на можливості робити те, що хочеш, і не робити того, чого не хочеш. На підтвердження сказаного А. Вежбицька цитує Локка, який в своєму «Досвіді про людське розуміння» писав: «...свобода вибору полягає в нашій здатності діяти або не діяти відповідно до нашого вибору, нашої волі». Вона посилається також і на англійського філософа XX століття Ісайю Берліна,

який в своїх есе про свободу називає «*freedom*» «поняттям негативної свободи» [8, с. 42].

Дійсно, англійці люблять повторювати, що свобода людини обмежується кінчиком носа сусіда. «*Liberty*» (від лат. «*libertas*») теж зазвичай перекладається українською мовою як «свобода». Слово стало вживатися в Англії в XVII-XVIII столітті. Дж. Б. Прістлі стверджує, що саме англійці виробили ідею свободи, яку потім підхопила і перетворила на своє гасло Велика французька буржуазна революція [14, с. 19].

Слово «*liberty*» в даний час хоча і не зникло повністю з ужитку, але або придбало негативну конотацію (наприклад, у виразах типу «*to take the liberty of...*» – дозволити собі; «*to take liberties with smb*» – дозволяти собі вільності з ким-небудь), або почало спеціалізуватися на «суспільних правах» і політичному дискурсі. «*Freedom*» же пов'язане з особистими правами індивіда, особистим простором, особистою незалежністю, з «приватністю» – «*privacy*».

Для англійської національної свідомості приватне життя, приватність (*privacy*) і свобода (*freedom*) визначаються один через одного, складаючи єдине смислове ціле. Приватність є реакцією на скупченість, бажанням захистити особистий простір, який англійці відчують майже фізично як продовження власного тіла й оберігають дуже ревно. Про важливість даного концепту для англійської свідомості свідчить велика кількість словосполучень, утворених з ним: «*private life*», «*private means*», «*private property*», «*in private*». Саме слово походить від «*private*» – приватний, відокремлений, таємний, конфіденційний і припускає наявність психологічно безпечної відстані між окремою особою й оточуючими. Концепт «*privacy*» міцно зчеплений з концептом «*home*».

Не дивлячись на те, що потяг до «*privacy*» – це загальнолюдська риса, слід підкреслити, що в англійському соціумі ця потреба прирівнюється до культу. «*The English dream is privacy without loneliness*», – відмічає Дж. Пексмен у книзі «*The English: A Portrait of a People*» [13, с. 118]. Яскраво виражений індивідуалізм англійців, тяжіння до «*privacy*» при цьому поєднуються з бажанням формувати клуби і спілки. В той

же час «*privacy*» впритул підводить нас і до розуміння англійської стриманості, яка зовсім не є наслідком відсутності емоційності, як це уявляється багатьом іноземцям, але прагненням зберегти комфортну обстановку спілкування, небажанням збентежити співбесідника. «Англієць, скутий рамками етикету», – зауважує Дж. Б. Прістлі, «прагне додому, щоб там, нарешті, розслабитися в приватній обстановці, випустити на волю свою справжню суть» [14, с. 21].

Ідея ізолюваності знаходить відображення в таких поняттях як острів (*island*), море (*sea*) та корабель (*ship*). Вони є одними з основних для розуміння особливостей британського менталітету. Ідея ізолюваності, певної відокремленості від іншого світу ще більше проявляється в таких словосполученнях як *tight little island, a lonely island*.

«*Common sense*» традиційно перекладається українською мовою як «здоровий глузд». Проте слово «*sense*», яке нерідко виступає як синонім всього виразу, має в англійській мові безліч словникових значень, серед яких «сенс» далеко не головне. Першим значенням, яке пропонують словники, є «відчуття, свідомість». Причому звертає на себе увагу той факт, що в англійському «*sense*» містяться два моменти, які в українській мові є окремими: «відчуття» і «свідомість, розум». Та ж двоякість зашифрована і в дієслові «*to sense*», яке сполучає в собі значення «відчувати, почувати, розуміти». У цих семантичних відтінках виявляється схильність англійців до емпіризму [10, с. 48].

Емпіричний підхід проявляє себе в багатьох сферах англійської культури: у філософії, праві, мові. Емпіричне відношення до життя зашифроване і в менталітеті. При всій зовнішній простоті граматичної будови, правило має велику кількість виключень, внаслідок чого оволодіння англійською мовою не може бути зведене до засвоєння певної абстрактної схеми, але припускає скрупульозне запам'ятовування окремих випадків («прецедентів»).

Проте емпіризм визначає і невербальні концепти британців, мову англійських жестів.

Своєрідне забарвлення емпіризм надав і різним художнім системам, навіть тим, яким емпіризм чужий. Прикладом може служити романтизм.

З концептом «*sense*» тісно пов'язаний «*reason*», який позначає не стільки розум, скільки здатність думати, розуміти і формувати уявлення і думки на основі фактів. У той же час показовим є і те, що одне із значень «*reason*» пояснюється в словнику через поняття «*sense*» – «*good sense*» («розсудливість, здоровий глузд»). «*Reasonable*» в англійській свідомості виступає як антонім «*rational*» (раціональний). Дж. Б. Прістлі підкреслює, що в сусідніх з Англією країнах державний устрій мав в своїй основі раціональний («*rational*»), але не розумний («*reasonable*») початок. Він робить висновок про те, що британські державні інститути, засновані на здоровому глузді, не дивлячись на їх нелогічність і навіть абсурдність, виявилися довговічними і пристосованими до життя. При цьому він характеризує англійський політичний устрій як «*politically and socially reasonable, not intolerable to men of sense*» [14, с. 24].

Вираз «*reasonable man*» («розсудлива людина») набув додаткові відтінки значення і почав трактуватися як «людина, чия поведінка строго регламентована соціальними розпорядженнями і прийнятими в суспільстві моральним кодексом і правилами поведінки» [14, с. 25]. «Здоровий глузд» у цьому тлумаченні став одним з основних принципів поведінки джентльмена і був зведений в культ за часів королеви Вікторії. Таким чином, даний концепт лежить в основі властивості британцям законопослушності, служить гарантом соціальної стабільності і відомого консерватизму. «*Common sense*» виявляється найтіснішим чином пов'язаним з іншими концептами, складовими «англійськість», «джентльмен», «стриманість», «прихильність традиціям».

Англійське відчуття гумору є найважливішою рисою національного характеру, якою британці особливо гордяться. «*But has he a sense of humour?*» (Але чи є у нього почуття гумору?) – одне з найчастіших в Англії питань.

Слово «*humour*», крім свого основного значення «гумор», в сучасній мові може означати ще і «характер», і «настрій», у

складі таких словосполучень, як *«to be in good/out of humour»* (бути в хорошому/поганому настрої); *«good/ill-humoured»* (добродушний, сварливий).

Примітно, що *«humour»* поєднується в англійській мові із словом *«sense»*, яке несе в собі ідею плотського сприйняття. Таким чином, відчуття гумору для англійця – такий же природний і невід'ємний спосіб освоєння навколишнього світу, як зір, слух, нюх, смак і дотик. У той же час інший спектр значень слова *«sense»* – «сенси, розум, свідомість» – підкреслює, що в англійській концептосфері відчуття гумору сприймається не просто як природна особливість, властива людському організму, але і як цілком осмислена, свідомо культивована межа. Таким чином, в англійському уявленні про відчуття гумору присутня здатність відчувати і розуміти одночасно.

Основною відмінною рисою англійського гумору є те, що першорядна роль у ньому відводиться іронії (*«irony»*) і дотепності (*«wit»*). Він менше всього пов'язаний з комедійністю положення, це гумор інтелектуальний, такий, що спирається на феномен слова, причому сенс завжди знаходиться в підтексті. Тут широке поле діяльності надає полісемія мови, велика кількість омонімів: *«What is black and white and red all over? – A newspaper»*. В даному випадку обігрується аналогічне звучання слів *«red»* і *«read»*. Нерідко гра слів ґрунтується на їх полісемічності. Так, жарт *«Englishmen do not come – they arrive»* будується на підміні основного значення слова *«come»* на його сленговому значенні. Інший улюблений прийом – буквально «прочитання» ідіоматичних виразів: *«Doctor, doctor, I feel like a pair of curtains. – Pull yourself together!»*

У той же час, кажучи про англійський гумор, важливо зауважити, що він неоднорідний. Тут, як і в багатьох інших аспектах британського життя, велику роль зіграла класова свідомість.

Е. Істхоуп і Дж. Б. Прістлі, розглядаючи англійський гумор, сходяться в одному: для їх співвітчизників гумор є одним з проявів добре відомої англійської стриманості, упевненості, що невміння стримувати відчуття – ознака поганого смаку і поганого виховання. Дж. Б. Прістлі підкреслює, що англійці

випробовують жах перед перебільшеними відчуттями й емоціями, що виплескують через край, тому що відчуття для них – ключ до цитаделі їх внутрішнього «я» і втратити над собою контроль для них рівносильно тому, щоб видати всі свої секрети. Тут виникають зчеплення-зв'язки з ключовими концептами «будинку-фортеці» і «замкнутого острівного простору» [14, с. 28].

Гумор і насмішка для британців – це спосіб, який дозволяє тримати свій внутрішній світ закритим від сторонніх очей. Крім того, на переконання Дж. Б. Прістлі, саме гумор, що будується на поєднанні іронії і самоіронії, дозволяє коректувати пристрасті, що не стихають у душі англієця, всупереч поширеній думці про його незворушність [14, с. 29].

Уміння посміятися над собою англієць вважають найважливішою відмінною рисою зрілої цивілізації.

Інша сторона англійського відчуття гумору – «*affection*». Під «*affection*» мається на увазі терпимість до людських слабкостей, що забарвлює «розуміючою усмішкою» практично весь прояв гумору в Англії.

Схильність британців до ексцентричності безпосередньо пов'язана з острівним положенням країни. Звичка бути закритим, відгородженим від решти світу стосується не тільки дому-фортеці та мініатюрного раю одночасно, але і внутрішньо-особистого простору. Оберігаючи і культивуючи свою індивідуальність, англієць прагне, за виразом М. Байвейтера, осідлати «свого коня» (*the hobby-horse*) [7, с. 72]. В той же час схильність до ексцентричності живиться основним принципом англійського розуміння свободи: жити самому і давати жити іншому.

Концепт «джентльмен» (*gentleman*) з'явився в англійській мові в XIII столітті і спочатку означав людину, що має благородне походження. У цьому значенні слово уживалося впродовж сторіч [9, с. 120]. До цих пір більшість англійських словників ставлять його як перше тлумачення слова «джентльмен».

Причому разом з концептом «*gentleman*» у британців є і «*gentlewoman*» – «жінка з благородного сімейства». Проте нині

вживання слова в даному значенні має швидше формальний характер. Так, наприклад, фрази: «*The Honorable Gentleman*», «*The Most Honorable Gentleman*», «*The Right Honorable Gentleman*» (високоповажний джентльмен) використовуються в парламентських промовах при зверненні до титулованих персон – графів і баронів.

Семантика слова «джентльмен» визначається основним значенням словотвірного елементу «*gentle*», висхідним до старофранцузького «*gentil*» («високородний», «благородного походження») і до латинського «*gentilis*» (що належить до одного і тому ж роду, клану).

Концепт знаходить новий сенс: «*gentle*» починає означати «*domesticated*» (одомашнений), в XV столітті до цього додається «*tamed*» (приручений, приборканий, спокійний, безпечний), а в XVI сторіччі – і «*soft, mild*» (м'який). Звідси і уявлення про джентльмена як про людину «цивілізовану», таку, що уміє поводитися спокійно, стримано, шанобливо з тими, хто її оточує.

Привертає увагу детально розроблений в англійській мові словник, пов'язаний з умінням поводитися в суспільстві: «*civilized*» (приємний, ввічливий, з приємними манерами); «*cultivated*» (що має хороші манери і освіту); «*cultured*» (що має хороші манери і освіту й проявляє особливий інтерес до літератури і мистецтва); «*decent*» (правильний, соціально прийнятний, такий, що не шокує інших). Цивілізованість і культурність – дуже важливі елементи англійської національної концептосфери. Робінзон Крузо, опинившись на нежилому острові, негайно починає «цивілізувати» його. Та ж ідея лежить в основі знаменитих акуратних англійських газонів, окультурених садків і парків, майстерно стилізованих під дику природу. Кращим компліментом людині з вуст британця буде фраза: «*a very civilized man*», а про вдалий вечір в компанії скажуть: «*a rather civilized evening*».

Важливо відзначити, що «цивілізованість» ця носить непомітний характер: «*the cultivation, not of flamboyance, but of decency*» (культ не яскравості, а порядності). Чим багатшою і вищою за своїм соціальним положенням в Англії (на відміну від

континенту) є людина, тим скромніше вона вдягається. Стосовно цього існує навіть спеціальне поняття: «*elegant shabbiness*» (елегантна пошарпаність).

Щоб не образити, не поставити в зніяковіле положення співрозмовника, джентльмен повинен володіти здатністю стримувати свої почуття. Англійські приватні школи, де традиційно навчалися діти із забезпечених сімей, незмінно прищепили вихованцям уміння «володіти собою». Таким чином, бути джентельменом означає здатність зберігати спокій і незворушність за будь-яких обставин («*to keep stiff upper lip*»).

Крім того, джентльмен повинен був бути людиною, що уміє правильно висловлюватися. Людина, чий акцент не відповідав нормам «*BBC English*», мови, на якій говорили диктори Бі-Бі-Сі, або «*Queen's English*», яким користувалися королева і члени її сімейства, не міг бути зарахований до джентльменів [8, с. 311].

Якості, спочатку властиві справжньому джентльменові, представникові вищого суспільства і що відрізняли його від людей нижчого класу, з часом вийшли за вузькі класові рамки. Сьогодні вони нерідко трактуються як чесноти справжнього чоловіка (слово «джентльмен» у сучасній мові використовується як ввічливе звернення або згадка про чоловіка). Разом з тим у сучасній англійській мові існує достатньо багато слів і виразів, які акцентують морально-етичну концепцію, що стоїть за поняттям «джентльмен»: «*he is a perfect gentleman*» (він досконалий джентльмен); «*he is no gentleman*» (він не джентльмен); *gentlemanly* (чесний, благородний у ставленні до інших).

Концепт «*fair play*» уживався спочатку стосовно спортивних заходів і поведінки джентльменів, що в них беруть участь. Пізніше відбулося розширення його смислової сфери. Концепт «чесна гра» означає, що джентльмени грають за правилами і в житті.

Концепт «*fair play*» викликає асоціації з англійською чесністю і пошаною до інших. Велику роль відіграє дотримання писаних і неписаних правил, дійсних не тільки під час, але також до і після гри. При цьому правила дотримують як переможці, так і переможені. В основі концепту «*fair play*» –

властивість англійської ментальності, яку можна назвати «*gentleman's agreement*» (джентльменська угода). Це усна угода, заснована на взаємній довірі.

В асоціативно-вербальній системі англійської мови «*fair*» має широкий спектр різноманітних значень і сенсів: «*acceptable/ appropriate/ reasonable*» (прийнятний, відповідний, розумний); «*treating people equally*» (ствиться до людей як до рівних); «*quite large/ quite good*» (вельми значний, дуже непоганий); «світлий» про колір шкіри, волосся; «ясний» про погоду; «красивий».

Всі ці сенси об'єднуються загальною позитивною конотацією, властивою значенням слова «*fair*». «Красивий» і «світлий», цілком імовірно, сходять до середньовічних канонів краси, згідно яким красунею могла вважатися тільки світловолоса і білошкіра жінка.

Словосполучення «*stiff upper lip*» зустрічається у виразах, типу «*to keep, to have, to maintain, to wear stiff upper lip*» (буквально: зберігати, мати застиглу верхню губу). Сенс концепту можна передати так: бути твердим, проявляти витримку, не рюмсати. Англіїці високо цінують здатність приймати невдачі або неприємності без видимої незадоволеності; уміння зберігати спокій, не показуючи відчуттів.

Ці якості сприймаються як типові для кожного англійця, особливо для представників вищих шарів суспільства. Уміння «*to keep stiff upper lip*» виробляється всією системою виховання. Відома приказка, що існувала у Франції ще в середні століття «*the English take their pleasures sadly*» (англійці сумно вдаються до задовольень, приймають їх без радості). Це підтверджують і найсучасніші джерела. Так, Біл Брайсон підкреслює, що англійці «насолоджуються стримано» («*They like their pleasures small*») [6, с. 251]. Стриманість у прояві відчуттів найтіснішим чином пов'язана з пуританським віровченням, яке всяку непомірність трактує як гріх.

Англія – країна із стародавньою історією й унікальними традиціями. Одна з характерних рис англійців – консервативність у смаках і переконаннях, прихильність до сталого порядку речей. Багато старовинних церемоній

продовжують існувати в сучасній Великобританії, і не тільки як приманка для туристів; вони є для британців зв'язком між справжнім і далеким минулим. Такий зв'язок, що втілює безперервну послідовність подій, дає англіцям відчуття постійності в світі, є своєрідною відповіддю-реакцією на англійські природно-кліматичні чинники: абсолютно непередбачувану погоду, яка змінюється кілька разів в день; мінливий ландшафт, який на порівняно невеликій території вражає своєю різноманітністю.

Концепт традиції також посідає значне місце у свідомості англіців. Під даним концептом мається на увазі щось, що пройшло перевірку часом, а тому його неодмінно слід зберегти [12, с. 52]. Сама етимологія слова «*tradition*» (від латинського «*tradere*» – доставляти і «*date*» – те, що дане) підказує і зв'язок з таким найважливішим концептом англійської культури, як «*heritage*» (спадщина).

Слово «*heritage*», окрім прямого значення – «успадкована власність», визначається так само як «цінні об'єкти і якості, такі як історичні будівлі, культурні традиції, залишені попередніми поколіннями»;

– «важливі якості, обряди і традиції, що існують у суспільстві впродовж довгого часу»;

– «предмети мистецтва, культурні досягнення і фольклор, що передаються з покоління в покоління»;

– «річ, традиція чи якість, що передаються протягом років всередині нації, соціальної групи або сім'ї і сприймаються як щось цінне і важливе, що належить всім її членам» [14, с. 36].

Таким чином, основними моментами для визначення «*heritage*» як концепту є сприйняття спадщини як чогось цінного, що належить всім, має зв'язок з історією (акцент на зв'язок поколінь).

Усвідомлення своєї культури як явища, вкоріненого глибоко у минуле і що одночасно має тісний і живий зв'язок із сьогоденням, охоплює різні сфери життя і знаходить віддзеркалення в існуванні понять: «*literary heritage*», «*national heritage*», «*heritage buildings*», «*heritage centre*», «*sense of history and heritage*».

З традиційно бережливим ставленням англійців до своєї історичної спадщини пов'язано багато аспектів їх повсякденного життя і деякі чисто національні явища. Одне з них – захоплення антикваріатом, що нерідко приймає форми, які не мають аналогів ні в якій іншій європейській країні. Практично в будь-якому, навіть маленькому містечку є антикварна лавка (*«old curiosity shop»*). Тут неодмінно проводяться аукціони старовинних речей, створюються спеціальні суспільства любителів старовини. На телебаченні проходять конкурси, шоу, освітні програми, що збирають велику аудиторію.

Індивідуум, хоча і незвичайно значущий в англійській національній свідомості, проте сприймається і як ланка в ланцюзі спадкоємності поколінь. До цього часу в Англії існує принизлива фраза: «йому довелося купувати свої власні меблі», які підкреслюють, що людині нічого було успадкувати від предків.

Багато людей у Великобританії буквально оточено історією в своєму повсякденному житті: близько 445 тисяч будівель (багато з них – житлові будинки) входять до числа так званих *Listed buildings*. Їх спеціально охороняють і зберігають. З цією метою в 1983 році була створена спеціальна організація *«English Heritage»*, пов'язана із захистом архітектурних пам'ятників. Крім того, *«English Heritage»* проводить освітні програми, організовує концерти, інсценування знаменитих битв.

У той же час в англійській концептосфері прихильність до традицій дивовижним чином поєднується з прагненням до змін і нововведень. З цією пристрастю до змін пов'язана і властива британцям винахідливість. Ентоні Майол і Девід Мілстед у книзі *«Ці дивні англійці»* відзначають «дві основоположні і такі, що одночасно суперечать один одному особливості англійця – любов до чіткої послідовності і взаємозалежності подій і пристрасне прагнення до радикальних змін» [14, с. 122]. Напруга між цими смисловими полюсами структурує англійську концептосферу.

З вищенаведеного робимо наступні висновки про стереотипи англійської ментальності:

1. Прагматичність, орієнтація на діло і дію, життєвий здоровий глузд. При цьому в англійців не спостерігається

пристрасті до грошей і до збільшення доходу як головного мірила життєвих досягнень. Англієць ставиться до бізнесу як до гри і спорту: він, звичайно, турбується про прибутки і добрий стан речей, але таким же важливим для нього є і те, що називається спортивним азартом, участь у цікавому змаганні і захоплюючій грі.

2. Важлива відмінна риса англіїців – нелюбов до абстрактних проєктів, за якими не стоїть реальна справа.

3. В основі особистих національних рис лежить почуття власної гідності: саме воно підводить до усвідомлення необхідності дотримання етичних норм і загальноприйнятих традиційних правил, навіть якщо ці норми і правила не записані ні в яких законах. Якщо людина має почуття власної гідності і поважає себе саму як особистість, то вона просто не дозволить собі упустити цю гідність і втратити повагу до самої себе, порушуючи етику і громадську мораль по відношенню до інших. Внутрішня гідність не дозволяє людині втратити контроль над своїми пристрастями та емоціями, прилюдно демонструючи розпущеність і невміння володіти собою. Загальновідома терпимість англіїців до чужих поглядів, думок, переконань – проявлення почуття власної гідності; англіїські мужність і холонокровність – також прояв глибокого почуття власної гідності, адже злякана людина, що втратила контроль над собою, це, в першу чергу, людина, яка втратила почуття власної гідності.

4. Глибока повага до національних, державних, сімейних і інших традицій. Цей традиціоналізм може приймати різні форми і, зокрема, форму відомого консерватизму, що проявляється в різних сторонах життя і мислення. Схильність зберігати традицію у всьому: від кольору краватки до манери митись.

5. Певний етноцентризм, притаманний англіїцям, як правило, не проявляється у формах, що зачіпали б національні почуття інших людей.

Мовний стереотип, який ґрунтується на зразках накопиченого загального досвіду й народної пам'яті, реалізується у формі фразеологічних порівнянь.

Фразеологічні порівняння цікавлять широке коло науковців: історики, стежачи за розвитком паремістичного фонду (всім комплексом прислів'їв та приказок певної мови), реєструють важливі зміни у традиціях та звичаях, у матеріальній та духовній культурі народу; етнографи та фольклористи визначають зв'язок між змістом прислів'їв та національним характером; психологи досліджують у процесі творення прислів'їв певні риси людського мислення; лінгвісти, вивчаючи прислів'я та приказки, звертають особливу увагу на їх мовний склад та принципи будови; літературознавці розглядають у них своєрідну природу метафор та символів, визначають функції цієї квінтесенції народної мудрості й фантазії в контексті літературних епох. У фразеологізмах знаходять своє відображення історія народу, своєрідність його культури та побуту.

Серед причин популярності фразеологізмів є те, що вони апелюють як до чеснот певного народу, так і до людських слабкостей, показують, що жоден народ не є бездоганим, дають ключ до розуміння інших і себе.

Стереотип про англійську ментальність як єдино вірний може скластися і після ознайомлення з фразеологічними одиницями, у разі, якщо людина не мала досвіду безпосереднього спілкування з представником даної національності. Особливостями англійського характеру є консерватизм, етикетність, невтручання, ввічливість, етноцентризм, традиціоналізм, надання переваги здоровому глузду перед почуттями, ділу – перед словом. Перелічені та інші «проміжні» характеристики британців достатньо висвітлені у фразеологічних комбінаціях, а саме у англійських прислів'ях, приказках, ідіоматичних виразах і сталих словосполученнях. У процесі дослідження було опрацьовано 1500 фразеологічних одиниць.

Ставлення до бізнесу як до гри, в якій дотримуються правил, які можуть бути не обов'язково засвідчені письмово, а бути лише усною домовленістю, характеризують приказки *It isn't cricket* та *It isn't English* – «це не за правилами», «так не грають», «в бізнесі так себе не поводять», «ми так не домовлялися». В

англійському розумінні справедливо лише те, що законно. Таке трактування підтверджує й ідіома *fair and square*, яка означає «чесно, за правилами». Таким чином, у свідомості британців чесним є те, що не суперечить здоровому глузду, правилам і закону. Ставлення до людей як до рівних собі має бути справедливим, відкритим, чесним у своїх намірах. Це значення підкреслює ідіома «*by fair means or foul*» (близька до української «всіма правдами і неправдами»), де «*fair*» протиставляється «*foul*», перше словникове значення якого «*dirty and smelling bad*» (брудне і таке, що погано пахне).

Ідея ізольованості знаходить відображення в таких поняттях як острів (*island*), море (*sea*) та корабель (*ship*). Вони є одними з основних для розуміння особливостей британського менталітету. Ідіоми та метафори з елементом *sea* або ті, що певним чином, асоціативно пов'язані з поняттям *sea*, поширилися й активно використовуються в щоденному спілкуванні: *all at sea, a sea change, between the devil and the deep blue sea, go to sea/follow the sea, the four seas, dead sea apple, drink sea dry, seven seas, there is plenty good fish in the sea. A great ship asks deep waters* – великому кораблеві – глибоку воду; великому кораблю – велике плавання (так оцінюють заслуги видатної особи).

Проблема іноземців або «*foreigners*» займає особливе місце в менталітеті англійців і так само, як і концепт «*home*», має відношення до концепту «*privacy*». Ізольоване географічне розташування країни, особливий острівний дух британців вплинули і на формування відносно зверхнього ставлення до іноземців. Англійці сприймають іноземців з певною долею підозри, намагаються триматись осторонь, на відстані. Британці звертають мало уваги на іноземців і тому не турбуються про те, щоб висловити зверхнє ставлення до не-англійців через утворення нових одиниць. Господарські, політичні, культурні зв'язки з іншими народами, складні перипетії історії безперечно відобразилися на фразеологічних одиницях як прояв гетеростереотипів. Скептичне поблажливо-зневажливе ставлення до сусідів-французів відчувається в семантиці фразеологізмів *to assist in the French sense* – бути присутнім, але

не брати участі; *to pardon someone's French* – вибачати комусь вживання лайливих слів; *to frighten the French* – налякати, тероризувати; *I have a good cloack, but it is in France* – була в собаки хата – дощ пішов, вона згоріла (кажуть співрозмовникові, який хвалиться чимось гарним, але недоступним саме тоді, коли воно потрібне); *to take a French leave* – піти по-французьки. В той же час французи аналогічно відгукуються про англійців, кажучи *filer a l'anglaise damne* та *comme un Anglais* – так, як англієць. Відносини британців з іншими націями також не завжди були дружніми. Наприклад, коли англійці воювали з Іспанією, існувала певна кількість усталених виразів, складовою яких був елемент *Spanish*, з негативною конотацією (*the Spanish pox*, *Spanish practices*). У часи, коли головними торговельними суперниками англійців стали голандці, в англійській мові з'являються такі вирази з етнізмом *Dutch*, який наділений негативно забарвленим значенням: *a Dutch bargain* – 1) угода, що закінчується випивкою, 2) угода, що вигідна для однієї сторони; *Dutch comfort* – слабка втіха; *double Dutch*, *Dutch courage* – хоробрість п'яного; *go Dutch* – платити кожний за себе; *talk to somebody like a Dutch uncle* – докоряти, повчати когось; *I'm a Dutchman if...* – я буду не я, якщо...; *Dutchman's drink* – останній ковток, що спорожнює пляшку; *one's old Dutch* – жінка; *Dutch concert* – музика не в лад; *Dutch feast* – свято, на якому господар вже п'яний, а гості ще тверезі; *double Dutch* – нісенітниця/дуже погана людина; *as a Dutch cheese* – голий як коліно.

Існування табу щодо обговорення політики, релігії та королівської сім'ї позначено прислів'ям *When two Englishmen meet first talk about weather* – коли два англійці зійдуться, перша мова – про погоду.

Розмірений перебіг життя у відриві від решти всього світу зумовив знамениту англійську прихильність традиціям (консерватизм, нелюбов до змін). Дана риса відображена в прислів'ї *No news (is) good news* – добра новина, коли новин нема. Англійці цінують постійність не лише зовнішню (відсутність новин, які б їх не турбували), але й внутрішню.

Прикладом є прислів'я *Consistency is a jewel* – постійність – чужова якість людини.

Загальновідомим є той факт, що англійці – домосіди. Вони полюбують всією сім'єю зібратися за чашкою чаю і спілкуватися. Найвище втілення тяжіння англійців до «*privacy*» є англійський будинок, дім, що, власне, і підтверджують наступні прислів'я: *There's no place like home/Home is home be it never so homely* – нема ніде краще ніж вдома; *East or West, home is best* – в гостях добре, а вдома краще; «*Home, sweet home*». Прислів'я *An Englishman's home is his castle* забарвлене почуттям патріотизму, готовністю англійця захищати свій будинок, як свою країну.

Характерною рисою англійців є їхня ввічливість, яка пов'язана з поняттям джентльменства. *Manners make a man* – людину створюють манери; *It is not the gay coat that makes the gentleman* – не святковий одяг робить людину людиною; *Nature is stronger than nature* – виховання сильніше за природу; *Birth is much, but breeding is more* – походження має велике значення, а виховання – ще більше; *Education begins a gentleman, conversation completes him* – виховання джентльмена починається з освіти і завершується вмінням вести бесіду; *Courtesy begins at home* – ввічливість починається вдома. В даних прислів'ях підкреслено вирішальну роль виховання, якому англійці надають великого значення. Наступні прислів'я ілюструють зміст джентльменства: *A gentleman never makes any noise* – джентльмен ніколи не здійсмає шум; *It always pays to be a gentleman* – бути джентльменом завжди вигідно.

Етикетність найкраще проявляється під час прийому гостей. Дана риса у поєднанні з небажаним зайвим втручанням у приватне життя позначені прислів'ями, що стосуються гостинності: *A constant guest is never welcome* – частого гостя радо не зустрічають; *The dinner is over, away go the guests* – коли обід закінчився, розходяться і гості; *Don't wear your welcome out* – не зловживай гостинністю. У наступних прислів'ях зазначається про обов'язкове завчасне повідомлення про прихід, що теж є незмінним правилом етикету, якого дотримуються і до якого ревно ставляться англійці: *He who comes uncalled, sits*

unserved – прийшов без запрошення – не чекай частування; *An unbidden guest knows not where to sit* – незваному гостю місце за дверима.

Індивідуалізм і прагнення до усамітнення вбачається у прислів'ї *Everybody's business is nobody's business* – справа всіх – це нічия справа; *He who travels fast, travels alone/They walk with speed who walk alone* – найшвидше мандрує той, хто мандрує сам; *If you want a thing well done do it yourself* – якщо хочеш, щоб діло було добре зроблено, зроби його сам; *if you would have your business done do it yourself* – якщо хочеш, щоб твою справу було зроблено, іди і роби, якщо ні – пошли когось іншого; *Two of a trade never agree* – майстер майстру не укажчик; *Solitude is at times the best society* – інколи самота є найкращою компанією; *every tub should stand on its own bottom* – хай кожний турбується про себе; *Each for himself and the devil take the hindmost* – кожний за себе, а хто відстає, хай загине; *Eagles fly alone, but sheep flock together* – орел літає один, вівці ходять стадом.

Приватність як втілення свободи, прихованість від суспільства втілена у прислів'ях *Hidden life, happy life* – життя, приховане від сторонніх очей, – щасливе життя; *If you reveal your secret, you yield your liberty* – той, хто відкриває свою таємницю, віддає свою свободу. Англійці вважають, що в історії кожної родини є ретельно прихована сторінка, свій *skeleton in the cupboard* (букв. скелет у серванті). Відомо, що мовний знак (слово, усталений вираз, прислів'я) виникає для називання певного характерного, непоодинокого явища. Отже сам факт існування виразу *skeleton in the cupboard* вказує на те, що похмурі родинні таємниці у туманному Альбіоні є чимось поширеним, майже звичним. Бажання приховати приватне життя від оточуючих підкріплюють прислів'я *Never tell tales out of school* та *One does not wash one's dirty linen in public* – ніколи не треба розголошувати хатні справи.

Примітною у англіїців є риса обачливості, яка деякою мірою втілена в зовнішній неемоційності і є гарантом безпеки: *Caution is the parent of safety* – обережність – супутниця безпеки; *Don't put all your eggs in one basket* – не ставте все на одну карту; *One cannot be too careful* – береженого й Бог береже; *It is better to*

bend than break – краще зігнути шию, ніж розбити лоба; *There's no such a thing as a free lunch* – безкоштовних сніданків не буває.

Водночас характерною рисою ангійців є прагнення дії, активності: *Live means to go straight* — життя в тому, щоб іти вперед; *Action is the shortest answer* – найкоротша відповідь — вчинок; *Act proves the intention* – дія підтверджує намір; *Good acts better than good intention* – добрі вчинки — краще, ніж добрі наміри. Про своєчасність тих чи інших дій і вчинків говорить прислів'я, яке є англійським відповідником до українського «не тоді коней сідлають, як верхи сідають» – *Don't have thy cloak to make it begins to rain* – «не тоді плаща шити, коли починає дощити». Дане прислів'я побудовано відповідно до суто англійської реалії – дощу, який спостерігається в Англії напротязі майже цілого року. Цьому є підтвердження і в наступному прислів'ї *«English summer contains three hot but thunderous days»* – англійське літо – це три спекотні дні, та й ті з громовицею.

Риса прагматичності, превалювання діла над словом в англійській системі цінностей втілена в наступних прислів'ях: *Deeds are fruits, words are leaves* – не по словах судять, а по ділах; *Deeds, not words* – потрібні не слова, а діла; *Actions speak louder than words* – діла говорять голосніше, як слова; *Great talkers are little doers* – хто багато говорить, той мало робить. Наступні прислів'я вказують на те, що говорити – не означає діяти: *Hard words break no bones* – лайка – не бійка, в боку не болять; *If you swear you will catch no fish* – лайкою справі не зарадиш; *It is not with saying «honey, honey» that sweetness comes into the mouth* – скільки не кажи «мед», солодше в роті не стане; *Words and deeds are not weighed in the same balance* – слова та дії важать на різних терезах; *Words pay no debts/Fine words butter no parsnips* – хто багато говорить, той мало творить; *Tongue of idle persons is never die* – нероби завжди працюють язиком; *The proof of the pudding is in eating* – про цінність планів, теорії судять по тому, як вони втілюються на практиці.

Англіїці високо цінують здатність приймати невдачі або неприємності без видимого незадоволення; уміння зберігати спокій, не показуючи відчуттів. У фразеологізмах також

висвітлено таку важливу рису англійської ментальності: *Keep cool and you command everybody* – хто володіє собою, той володарюватиме над усіма. Почуття стриманості, яке є ознакою гарного тону, показано в наступних прислів'ях: *Great souls suffer in silence* – великі душі не говорять про свої страждання; *He conquest twice who conquers himself* – той отримує подвійну перемогу, хто перемагає себе; *He who quells angry thought is greater than a king* – той, хто гасить гнівну думку, величніший за короля; *To conquer others, you must first conquer yourself* – щоб перемогти інших, треба спочатку перемогти себе.

Згубний вплив надання переваги почуттям перед розумом через невміння поводити себе гідно демонструють такі прислів'я: *Angry man opens his mouth and shuts his eyes* – розлючена людина втрачає розум і дає волю язика; *Anger is a short madness* – гнів – короткочасне божевілля; *Anger is a sworn enemy* – гнів – найгірший ворог людини.

Після норманського завоювання 1066 року Англія жодного разу не була захоплена іноземцями і за всю історію свого існування не зазнавала тиранії. Англійська свобода невіддільна від незалежності. Концепт «*freedom*» чітко виражений на рівні фразеології: *If we lose our freedom, we have nothing else to lose* – у того, хто втрачає свободу, вже більше нічого втрачати. Дух вольності, віра у споконвічність народу, в силу волелюбних традицій вбачається у прислів'ї *Everybody's blood is ancient* – кров у кожного давня.

Почуття гідності як основу свободи ілюструють прислів'я *No man is free who cannot command himself* – тільки той є вільним, хто вміє володіти собою; *Master your temper, less it masters you/Passion will master you, if you do not master your passion* – якщо не приборкаєш пристрасть, будеш її рабом. У прислів'ях помічається думка про те, що гідність поєднана з розумом дорівнює свободі, а емоції та почуття прирівнюються до неволі: *None can be free who is a slave to his passions* – не може бути вільним той, хто є рабом своїх пристрастей.

Матеріальна забезпеченість та володіння досить великою кількістю грошей завжди були основними характеристиками успішного британця. Проте, гроші у англійців не є самоціллю,

до них ставляться без зайвого фанатизму. Гроші як самоціль англієцями не схвалюються, що постає з першої частини прислів'я *Mean men admire wealth, great men seek true glory* – підлі люди прагнуть багатства, великі шукають справжньої слави. Наступні приклади ілюструють, що матеріальні засоби є засобом для досягнення мети: *Money is a good servant, but a bad master* – людини повинна розпоряджатися грошима, а не гроші нею; *Money isn't everything* – гроші – це ще не все; *Money will buy everything but real happiness* – гроші можуть купити все, крім справжнього щастя.

Така риса англієців як консерватизм яскраво помітна в прислів'ї *Rolling stone gathers no moss* – букв. «камінь, що котиться – не мохнатіє» – лежачий камінь мохом вкривається. В даному випадку доречним буде звернутися до символізації. Поняття *moss* (мох) означає гроші. Тепер дане прислів'я набуває значення «той, хто рухається, не має грошей» і має негативну конотацію. В українській мові еквівалентом даного прислів'я є «під лежачий камінь вода не тече», що означає «той, хто рухається/не сидить, склавши руки, той матиме». В українській мові дане прислів'я має позитивну конотацію.

Класова свідомість проявляється в ідіомах *the old school tie* та *the old boy network*, що ґрунтуються на поняттях соціальної ієрархії, соціального статусу та відповідних зв'язків.

Показовою рисою представників англійського народу є цінування правди: *What comes out the heart, comes to the heart* – що з серця вийшло, до серця й доходить; *Better speak truth rudely than lie covertly* – краще відверто казати правду, ніж позаочі гудити; *Better suffer for truth than prosper by falsehood* – краще страждати за правду, ніж гараздувати брехнею; *Clean hands wants no washing* – чесній людині не треба виправдовуватися; *Honesty is the best policy* – чесність – найкраща політика; *To withhold truth is to bury gold* – приховати правду – це поховати золото; *Tell the truth and shame the Devil* – скажи правду і викрий сатану; *Truth is heavy for most people to bear* – правда важка, тому мало хто її носить. Доказом того, що правдолюбство в пошані у англієців доводить прислів'я *The truth always pays* – бути правдивим завжди вигідно. Прислів'я *It always pays to be a*

gentleman – «бути джентльменом завжди вигідно» має аналогічну структуру і значення. У прислів'ях простежується зв'язок з вигодою як від правди, так і від джентльменства, що є доказом цінування правди на рівні гідного поводження. Правда також поєднується і з англійським концептом «*freedom*» у прислів'ї *The truth shall make you free* – істина зробить тебе вільним.

З вищенаведеного можна зробити висновок, що менталітет англійців достатньою мірою проявляється через сталі вирази англійської мови.

Стереотип – це певне уявлення про членів групи, що є похідним від неадекватного сприйняття. Стереотипи є особливими фрагментами концептуальної картини світу, які існують у нашій свідомості. Стереотипи як ментальні образи тісно пов'язані з процесами категоризації понять та явищ, які є носіями соціальної інформації. Стереотипи відображають суспільний досвід людей, загальноповторюваний в їхній повсякденній практиці. Вони формуються в результаті спільної діяльності шляхом акцентування свідомості на тих або інших властивостях, якостях явищ навколишнього світу, які добре відомі або зрозумілі великій кількості людей. Зустрічаючись з представниками інших народів і культур, людина зазвичай проявляє природну схильність сприймати їх поведінку з позицій своєї культури. Засвоєння стереотипів відбувається наступними шляхами: в процесі соціалізації та інкультуризації, комунікації з людьми найближчого оточення, через обмежені особисті контакти, через ЗМІ. Сам феномен «стереотипу» має міждисциплінарний характер та є об'єктом дослідження вчених різних галузей науки – соціологів, психологів, етнографів, політологів, когнітологів.

Стереотипи класифікуються за різними критеріями: за сферою застосування: (ментальні, соціальні, культурні, мовні), за рівнем поширення (національні, регіональні, субкультурні, фахові, вікові, індивідуальні, гендерні), за характером відносин (етнічні, автостереотипи, гетеростереотипи), за формою вираження (вербальні, паравербальні). Роль стереотипів проявляється через функції, які вони виконують, а саме:

узагальнюючу, когнітивну, афективну, соціальну, орієнтуючу та функцію впливу на створення реальності.

Мовний стереотип є ментальним стереотипом, який корелює з мовно-культурною картиною світу. Він є вербальним вираженням переконань, образів, предметів та понять. Через мовний стереотип проявляється менталітет народу. В дослідженні розглянуто прояв мовного стереотипу на рівні лінгвістичних одиниць у фразеологічних комбінаціях та в площині нормативно-стилістичної системи англійської мови. У фразеологізмах знаходять своє відображення історія народу, своєрідність його культури та побуту. Ментальні характеристики англійців, концепти народу простежуються у прислів'ях та приказках, в них відображено ставлення англійців до певних аспектів життя, які мають першочергове значення. До них належать: дім (*There's no place like home/Home is home be it never so homely*), іноземці (*to take a French leave, Dutch feast*), індивідуалізм (*Solitude is at times the best society*), приватність (*Hidden life, happy life*), обачливість (*Don't put all your eggs in one basket*), прагматичність (*Actions speak louder than words*), почуття гідності (*Great souls suffer in silence*), свобода (*No man is free who cannot command himself*), консерватизм (*No news (is) good news*), ввічливість (*Manners make a man*), етикетність (*An unbidden guest knows not where to sit*), відособленість (*between the devil and the deep blue sea*).

Мовний стереотип проявляється також крізь нормативно-стилістичну систему англійської мови – звертання, вітання, запрошення та прощання. На даному рівні мають вияв наступні риси ментальності: не категоричність (*I'm afraid; not bad*), індивідуалізм (через продуктивний семі-афікс *self-*), стриманість, не емоційність (мовчання без відповіді на слова «*Thank you*», мала кількість неперехідних дієслів, що виражають емоції), етикетність (вживання звертань «*Mr*», «*Sir*», «*Ms*», «*Mrs*», «*Ms*», «*Madam*» відповідно до соціального стану, існуванням табу що обговорення політики, релігії та королівської сім'ї), прихильність до конкретики (вживання «*it's a fact*», «*in actual fact*», «*as a matter of fact*»), небагатослівність і

лаконічність («*Sorry?*» замість «*Could you say the same thing again?*»).

Список використаних джерел

1. Ажнюк Б. М. Улюблені англійські прислів'я та приказки: 500 висловів. – К.: Криниця, 2001. – 80 с.
2. Верба Л.Г. Порівняльна лексикологія англійської та української мов. – К.: Нова книга, 2003. – 319 с.
3. Дубенко О. Ю. Англо-американські прислів'я та приказки. Посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів. – Вінниця: Нова Книга, 2004. – 416 с.
4. Енциклопедичний словник з соціальної психології / автори-укладачі Р. Хавула, І. Гриник. Дрогобич : ДДПУ ім. І. Франка, 2023. 246 с.
5. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – Київ: Вища шк., 1982. – 214 с.
6. Станіславчук Н.І. Комунікативна культура як складова фахової підготовки майбутнього вчителя іноземних мов. *Pedagogy: Theory, Science and Practice: Collective monograph*. New York, USA: Yunona Publishing, 2020. PP. 70-87.
7. Bryson B. The Mother Tongue: English and how it got that way. – NY.: 2001. – 316 p.
8. Bywaiter M. Englishness: who cares? // New Statesman. – 2000. -№4. P. 37-46.
9. Dabrowska-Burkhard J. Stereotype und ihr sprachlicher Ausdruck im Polenbild der Deutsche presse: eine textlinguistische Untersuchung.: Gunter Narr Verlag, 1999. – 346 s.
10. Easthope A. Englishness and National Culture. – Lnd., 1981. – 348 p.
11. Lippman W. Public Opinion. – NY.: Harcourt, 1992. – 237 p.
12. Karen Hewitt Understanding Britain Today Lnd.: Penguin Books, 2009. – 292 p.
13. Paxman J. The English. A Portrait of a People. – Lnd.: Penguin Books, 1999. – 426 p.
14. Priestley J. B. The English. – Lnd, 1973. – 264 p.
15. Slyusarenko N., Vlasenko O., Gryshchenko T., Novoseletska I., Shakhrai V., Stanislavchuk N. Professional competence building of the entrepreneurs through improving the quality of business

education. *International Journal of Entrepreneurship*. 2021. Vol. 25, № 7. PP.1–8

16. Wood F. T. Hill R. Dictionary of English Colloquial Idioms. – London: Macmillan, 1980. – 354 p.

Theoretical basis of the global education in the USA

Over the past decades, many countries around the world, including Ukraine, have been experiencing an intensification of sociocultural, economic and technological changes, which are to some extent a consequence of the rapid and uneven wave of globalization. Global flows of goods, ideas and services are increasing, and the activity of people in society is mostly taking place in a global context. Against the backdrop of unprecedented environmental challenges of sustainable development, people in the modern world are becoming increasingly interconnected. Technology and science are developing faster, global flows of goods, ideas and services are increasing, and people's activities in society (such as civic participation, self-expression, social life and health) are increasingly taking place in a global context. Therefore, the growing global interdependence that characterizes our time requires a generation of people with global competence, who are able to adequately respond to the challenges of a changing modern world and take an active part in effectively solving global problems simultaneously at the local, national and global levels. This, in turn, necessitates a review of the goals, objectives and content of higher education, which determines the level of activity and competitiveness of society in the long term. It is young people with developed global competence who are able to adequately respond to the challenges of the changing modern world and take an active part in solving global problems simultaneously at the local, national and global levels. Therefore, it is obvious that higher education is called upon to form the fundamental core that will further determine the active life of a person in a society that develops through the interaction of cultures and peoples.

Today, the implementation of globally oriented education is a key link in the reorganization of the higher education system of different countries of the world. Ukraine is no exception, where a significant responsibility in this regard lies with higher education institutions, which in their activities are guided by regulatory documents, which

are as follows: the “Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032”, Decree of the President of Ukraine No. 722/2019 “On the Sustainable Development Goals of Ukraine for the period until 2030”, Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine on “Issues of training students and postgraduates, internships of scientific and scientific-pedagogical workers in leading higher educational institutions and scientific institutions abroad” No. 411 dated 13.04.2011, “Concept for the development of civic education in Ukraine” (2022), “Concepts of national-patriotic education in the education system of Ukraine” (2022), and others [1]. In particular, one of the strategic goals for the development of higher education in Ukraine for 2022–2032, in accordance with the strategy approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine on February 23, 2022, is the internationalization of Ukrainian higher education, which provides for a number of such steps, such as: introduction of the best foreign educational experience in Ukraine; dynamic growth in the number of foreign students in Ukraine; adaptation of graduates of higher education institutions to life and work in a multicultural environment; increase in the number of international educational and scientific cooperation projects; integration of scientific and scientific and pedagogical workers into the global academic community [2].

Given the above, studying the pedagogical experience of the United States in the field of forming global competence of undergraduate students is timely. The key feature of American higher education is a comprehensive approach to the formation of global competence of students with almost 50 years of experience, which is due to:

- the US focus on maintaining leadership positions in the international arena in the 21st century, which is supported by a number of legislative decisions (such as: the National Defense Education Act, 1958, the US Department of Education report “Succeeding Globally through International Education and Engagement” (2012), the Committee for Economic Development program (2006) “Education for Global Leadership: The Importance of International Studies and Foreign Language Education for U.S. Economic and National Security and many others);

- the need to increase the competitiveness of the US specialists in the global labor market;
- the need to support social justice in a multicultural American society.

The formation of global competence of higher education students contributes not only to the development of such important skills as critical thinking, lifelong learning, intercultural interaction, information literacy, etc., but also to the study of the challenges of modern society, the search for ways to solve real problems of their community, region and the world as a whole. This strengthens the ability of students to take an active part in public life and to influence processes not only within the local community, state but also at the global level, which is fundamental in becoming a responsible citizen of the world.

As is known, the USA was one of the first countries that, back in the 50s of the 20th century, identified the importance of multicultural education, and with it the study of foreign languages. After all, the greatest concerns of American educators were related to the lack of interest of American students in studying a foreign language, which made American specialists inferior to European ones [17, p. 8]. At the same time, the global component of multicultural education has become urgent since then. This was accompanied by a chain of historical events that occurred after World War II, among which was the constant competition with the Soviet Union for international leadership. It was this competition that forced the American government to reconsider educational goals and adopt the National Defense Education Act, 1958. The law recognized the need for the nation to confront serious challenges in many areas, including the training of scientists, the production of military power, and the awareness of US citizens in the field of international relations, namely, the acquisition of knowledge of geography and the mastery of foreign languages [15]. Later, Robert Hanvey's seminal 1975 document "An Attainable Global Perspective" called on educators to develop in young people a forward-looking understanding of the state of the planet, cross-cultural awareness, knowledge of global dynamics, and an awareness of the impact of the choices people make today on the lives of future generations, which together form

global awareness [1; 4].

All of the above contributed to the emergence of an international education initiative known as global competence, which was first noted in a 1988 report published by the Council on International Educational Exchange (<https://www.ciee.org/>). This publication, known in international education circles as the “Magna Charta” of the global competence concept, called on U.S. universities to send students on exchange programs to universities abroad where American citizens were not the overwhelming majority and where English was not the dominant language. The report also suggested that students travel abroad for three months or more, especially to countries where Americans do not typically travel [18].

Since the publication of the Council on International Educational Exchange report in 1988, various American and European scholars, as well as educational organizations, began to offer their own interpretations of the term “global competence” and their own vision of the set of necessary knowledge, skills, attitudes and values needed to become a global citizen. Thus, later, in 1996, R. Lambert, American researcher in the educational sphere [19], who is considered by many to be the father of the educational initiative to develop global competence, defines a globally competent person as a person who: has knowledge of current events; can empathize with others, demonstrating approval and maintaining a positive attitude; has a certain level of proficiency in a foreign language in order to successfully perform intercultural tasks; is able to understand the value of other cultures of the world.

Including R. Lambert, other American educators and researchers in the field of global education – W. Brustein [10] and M. Nussbaum [25] – have taken up the call for the creation of a curriculum in higher education that certifies students as globally competent, globally experienced citizens. For example, according to William Brustein [10], director of the University Center for International Studies at the University of Pittsburgh, global competence is defined as the ability to communicate effectively across cultural and linguistic boundaries and to focus on issues that transcend cultures and continents. Dimensions that contribute to global competence include: the ability to work effectively in diverse international

settings, awareness of the main trends of global change and the problems that arise in connection with such change, knowledge of global organizations and business activities, the ability to communicate effectively across intercultural and linguistic boundaries, and the personal ability to adapt to diverse cultures [10].

However, it is worth noting that both W. Brustein [10] and M. Nussbaum [25], assistant dean of international student services at Boston College and developer of the Global Qualification program, note that all their scientific developments of global competence are based only on perceived trends in society and student interests, but are devoid of the scientific basis of longitudinal research. And only at the beginning of the 21st century. scientific works based on a long-term study of this problem begin to appear (for example, the study by K. Curran [12] and the transnational management company Swiss Consulting Group (<https://www.theswissconsulting.com/eng/>) [31]). Thus, the latter in its international report on the development of global competence for 2002 defines this competence as the ability of an individual or team to parachute into any country and complete the tasks assigned there, respecting cultural differences [31, p. 4]. This report also outlines the strategies necessary for the formation of global competence, namely: intercultural communication; effective two-way communication; diverse leadership; systematic exchange of best practices; development of learning strategies at the global level [31, p. 5-6].

The Stanley Foundation, now known as the Stanley Center for Peace and Security (<https://stanleycenter.org/>), which supports research related to global education, believes that global competence includes: awareness of the complexity of today's interconnected world, conflict management, the inevitability of change, and the interconnectedness of people and their environment. And globally competent citizens realize that they have an impact on the world and that the world affects them, recognizing their ability to make choices that will affect the future and taking such responsibility. Thus, twenty-three representatives of community colleges and government agencies met at a conference convened in 1996 by the Stanley Foundation and the American Council on International Intercultural Education (ACIIE (<https://www.americancouncils.org/>)). The

conference, entitled “Educating for a Global Community: A Framework for Community Colleges”, sought to define the term “globally competent learner.” After several days of debate using the Delphi method (a group-thinking technique that attempts to reach consensus on a proposition by analyzing the opinions of individual experts using a series (called “rounds”) of structured questionnaires), participants defined a globally competent learner as someone who understands the interconnectedness of peoples and systems, has a general knowledge of history and world events, is respectful of and able to interact with different cultural values and attitudes, and sincerely celebrates the richness and benefits of the world’s cultural diversity. Recommendations for institutional requirements included: reference to global education in each institution’s mission statement; revision of accreditation criteria to recognize the importance of developing global competence; developing a comprehensive educational program for the development of global competence and providing support for such educational initiatives [18, p. 279-280].

Another major event that influenced the development of global education in the United States occurred at the beginning of the 21st century. On January 21, 2000, the Carnegie Corporation of New York (<https://www.carnegie.org/>), a charitable foundation established by Andrew Carnegie in 1911 to support educational programs throughout the United States and the world, held a meeting with representatives of associations, organizations, agencies, and foundations interested in deepening Americans' knowledge of the world through global education. This meeting discussed a number of important issues aimed at reforming American education and creating an educational model that would encompass the study of global problems and challenges, different cultures of the world, and the relationships between them, while remaining flexible enough to respond in a timely manner to the rapid pace of global change. The participants of this meeting came to the conclusion that despite the world leadership of the USA in many economic, political and social aspects, the global popularity of its culture in the world, the openness and diversity of American society, the country is very vulnerable to international and global changes [6]. Understanding the place of the individual in such a world and comprehending the cultural, social,

political and economic norms of this world was a challenge for education at the beginning of the 21st century. According to the concept of the Association of American Colleges and Universities “Shared future: Global Learning and Liberal Education” (2001), developed within the framework of the educational project “Liberal Education and Global Citizenship: the Arts of Democracy”, liberal education in the 21st century. undergraduate education should provide students with the knowledge and commitment to be socially responsible citizens in a diverse democracy and an increasingly interconnected world [16]. The developers of this concept are convinced that global education helps students:

- to acquire a deep comparative knowledge of the peoples and problems of the world;
- to explore the historical heritage that has created the dynamics and tensions of the modern world;
- to form their own identity;
- to develop skills for intercultural interaction;
- to maintain difficult conversations in conditions of highly emotional and, possibly, unpleasant differences of opinion;
- to understand – and, possibly, rethink – democratic principles and practices in a global context;
- to get opportunities to participate in practical activities to solve fundamental problems of local communities and, if necessary, of their country and the world society at large;
- to believe that their actions and ideas will have a positive impact on the world in which they live [16].

The above-mentioned historical events launched the process of reforming American education, in particular, this affected the introduction of a global component into the curricula of higher education institutions. In 2015, the US Department of Education prepared the international strategy “Succeeding Globally through International Education and Engagement 2012–2016” (<https://altlang.com/beyond-words/succeeding-globally-through-international-education-and-engagement-u-s-department-of-education-unveils-its-2012-16-international-strategy/>). One of the main goals outlined in this document was related to improving the level of global competence of all US students. The role of foreign

languages in live communication, the spread of cultural understanding, and the role of direct intercultural interaction became key in the aforementioned international strategy [27, p. 61].

Subsequently, the National Association of Colleges & Employers (NACE) (www.naceweb.org) national non-profit institution identifies eight key competencies necessary for successful professional activity in the modern world, among which, in addition to critical thinking and the ability to solve problems (Critical Thinking / Problem Solving), the ability to communicate orally and in writing (Oral / Written Communications), the ability to work in a team and cooperate (Teamwork / Collaboration), the ability to interact with digital technologies (Digital Technology), the ability to lead (Leadership), the ability to manage professionally (Career Management), the ability to behave ethically in the professional sphere (Work Ethic), we find global citizenship and the ability to communicate effectively interculturally (Global Citizenship / Intercultural Fluency), which indicates the importance of the global competence formed in young people in the labor market. In general, the latter of these competencies involve respectful treatment of people of different cultures, races, religions, ages, etc., based on openness and inclusion [23]. Most researchers in the field of American higher education argue that the concept of global competence is a multidimensional construct [13; 18]. This multidimensional feature leads to the question of how many dimensions it covers. Some educators [1; 4] argue that the pedagogical phenomenon under study includes four planes – knowledge, skills, attitudes and values. However, other scholars note that it consists of three elements, namely: substantive knowledge, perceptual understanding and intercultural communication [27] or knowledge, skills and attitudes [18]. For example, the National Education Association (NEA (<https://www.nea.org/>)), founded in Philadelphia (Pennsylvania, USA) in 1857, identifies four basic components of a person's global competence, namely [23, p. 1]:

- international awareness. This component includes knowledge and understanding of world history, socio-economic and political systems, and various global events. It helps to form in students an understanding that events of local and national importance can have

international weight. Thus, an individual begins to realize that any human actions can affect others even beyond the borders of their own country;

- appreciation of cultural diversity. This component combines the ability to know, understand, and appreciate people from other cultures with the ability to recognize the existence of other, different points of view on pressing world problems. Awareness and appreciation of cross-cultural differences, and the willingness to accept them, provide the opportunity to enter into effective and mutually respectful cross-cultural relationships;

- proficiency in foreign languages. The ability to understand, read, write and speak more than one language significantly improves cross-cultural communication skills. Knowledge of foreign languages opens the door to understanding other cultures and people who speak these languages;

- skills to increase competitiveness (competitive skills). In order to be able to compete in the modern global labor market in general and in various areas of their lives in particular, students need a significant amount of knowledge about international issues, as well as the formation of certain cognitive skills and creativity. After all, students who have acquired thorough knowledge of economics, understanding of social and technological processes occurring around the world, increase their competitiveness in the global labor market.

Therefore, given the numerous educational initiatives within global education in US higher education and through the theoretical analysis of academic sources we can draw the conclusion that the formation of global competence is one of the main concepts in the educational philosophy of the United States.

A critical analysis of the scholarly sources [6; 14; 15] allowed us to assert that among American educators, students, politicians and the population as a whole, there is a constantly growing level of awareness that education must respond to the global paradigm in the dynamics of its changes. In particular, students must be prepared in such a way as to be ready to function effectively in a world where global interconnection and global problems come to the fore. That is why the concept of global competence has been an extremely

relevant topic of research among American scholars for over fifty years. At the same time, according to the US educator D. Deardorff [13], it is difficult to give a single definition of this pedagogical phenomenon, since it is still developing. Therefore, in the scientific and pedagogical literature there is still no single generally accepted definition of the term “global competence”. Depending on the academic discipline and pedagogical approach, the terminological basis of the studied pedagogical phenomenon includes, but is not limited to, such concepts as:

- global citizenship – a personal characteristic that defines people of the world as global citizens based on their joint, collective search for ways to solve global problems, including climate change, economic inequality, etc. [21];

- transnational citizenship – implies the presence of political roots in two or more countries in accordance with a certain life experience [20, p. 3];

- cosmopolitan citizenship – characterizes a citizen of the world who recognizes the entire planet as his homeland, and not one country [21].

In addition to the abovementioned conceptual typology, it was established that the studied pedagogical phenomenon of global competence is distinguished by the following three main approaches to its interpretation, such as:

- 1) approach based on intercultural competence;
- 2) approach based on global consciousness;
- 3) approach based on global socially significant activity.

Let us consider each of the identified approaches in more detail.

According to the approach based on intercultural competence, global competence is interpreted as the ability to interact with representatives of different cultures, to master various intercultural skills and knowledge. This approach highlights the importance of intercultural competence for successful living in a global world in general and for the formation of global competence in particular.

Since this approach is based on intercultural competence, we consider it a logical step to focus on this concept. To do this, first of all, it is worth turning to the scholarly achievements of D. Deardorff and her model of intercultural competence. The model presented by

the researcher is depicted in the form of a pyramid and is an illustration of the definition she gives to intercultural competence. In her works, D. Deardorff characterizes intercultural competence as the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations, relying on one's own intercultural knowledge, skills and attitudes [13].

The model of intercultural competence developed by D. Deardorff [13] contains two main levels – external and internal. To achieve the desired external result, which is reflected in the definition given above, it is necessary to have all the components, starting with the attitude towards different cultures, namely respect (valuing other cultures, cultural diversity), openness (towards intercultural learning and towards people from other cultures, refraining from judgments) and curiosity towards cultural diversity (showing tolerance for ambiguity and uncertainty). The American researcher includes cultural self-knowledge, deep understanding and knowledge of culture (including contexts, the role and influence of culture, and the worldviews of others), culture-specific information and socio-cultural awareness as knowledge and understandings. Among the skills she singles out: the ability to listen, observe and interpret, the ability to analyze, evaluate and compare the information received. The two steps described above are the foundation for the desired internal results, which include adaptability, flexibility, empathy and interethnic worldview. Thus, Deardorff sees intercultural competence as a process in which people build genuine relationships by “observing, listening and asking those from different backgrounds to teach, share and engage in dialogue” [13, p. xiii].

There is also an opinion that the main idea of intercultural competence is to be open to the possibilities of other people, languages and cultures and, therefore, to be able to communicate across borders; to see the relationships between cultures, to adequately perceive cultural differences and to overcome them. An important component of intercultural competence is critical cultural awareness, which is seen as the ability to critically evaluate the perspectives, actions and products of human activity in one's own and other cultures of the world, the ability to feel and act at home in

the world [34, p. 296-298].

American educator B. Peterson sees intercultural competence as the ability to build a line of behavior, applying skills and qualities that correspond to the cultural values and worldviews of the people with whom one interacts [29, p. 89]. However, as far as the educational sphere is concerned, this researcher prefers the term “cultural intelligence” to “(inter)cultural competence”, since intelligence defines a higher goal that “may foresee some deeper thoughts and wiser actions” [29, p. 88]. As Ukrainian researcher of the US higher education Fedorenko notes, “American scholars are unanimous in their understanding of cultural intelligence as the ability of an individual to successfully interact with representatives of other cultures, understand their behavioral strategies, and demonstrate adequate behavior in another cultural environment. Developed cultural intelligence enables a person to function effectively and achieve significant results in different cultural contexts” [3, p. 76-77].

It is the above-mentioned ideas about intercultural competence that are traced today in various definitions of global competence. For example, C. Olson and K. Kroeger [26], having conducted a survey of the scientific, pedagogical and administrative staff of the University of New Jersey City in order to establish the relationship between global competence and intercultural sensitivity, define a globally competent person as one who has sufficient significant knowledge, perception and skills of intercultural communication to interact effectively in a globally interdependent world.

Consistent with the above-mentioned ideas is the statement of K. Curran [12], according to which global competence means a developed perception of other cultures and the ability to interact with people from other countries. This American scholar emphasizes that global competence is the ability to get acquainted with the world around us without causing a gap between the process of acquiring new experience and the reflection of already acquired experience [12].

Similarly, other researchers and practitioners in the educational field [10; 18] suggest that such skills as: cultural awareness; readiness and ability for intercultural communication; ability to work

effectively in various international environments; awareness of the main trends of global changes and the problems arising as a result of such changes; knowledge about the activities of world organizations and the international business sphere, etc. form the basis of global competence.

We consider it necessary to note that in American pedagogical and psychological sources one can often find the terms “cultural competence” and “multicultural competence”, which in their formulations repeat the definition of global competence based on intercultural competence [5; 6; 11].

The approach based on global consciousness views global competence as the ability to understand and analyze global problems, such as climate change and energy security, and the ability to act to solve these problems. V. Boix Mansilla and H. Gardner [8] define global consciousness as the ability and disposition to situate oneself and others, objects, and situations with which one comes into contact, within the larger matrix of the contemporary world. Global mindedness, on the other hand, involves people’s ability to understand the world in which they live and how they fit into it, and their willingness to take action on global issues. Dimensions of global mindedness include attitudes and preferences toward cultural pluralism; a propensity for interconnectedness; and personal concern and awareness of world issues, including issues of global citizenship [22].

The International Baccalaureate (IB) (<https://www.ibo.org/about-the-ib/>) calls one of its goals the development of international or global thinking, which involves a view of education as one that values the world as the widest context for learning and (self-)education, develops conceptual understanding of different disciplines and offers opportunities for inquiry, action and reflection [7].

American researcher Fernando F. Reimers, professor of the Practice of International Education at the Ford Foundation, Director of the Global Initiative for Innovative Education and the Program in International Education Policy at Harvard University, puts forward his own view on the nature of global competence, taking into account global consciousness, defining it as a set of knowledge and skills that

help people understand the flat world in which they live, the skills of integration across disciplinary areas to understand global affairs and events, and the creation of opportunities for their resolution [30, p. 183].

The Global Competence Task Force, a group of leaders of educational organizations from different states of America, researchers in the psychological and pedagogical field, and educators, has formulated a definition of global competence taking into account the approach based on global consciousness, systematizing the fundamental works of both individual American researchers and organizations that have studied this topic. Thus, they propose to consider global competence as the ability and inclination to realize problems of global significance and to act to solve them. Globally competent individuals, according to the Global Competence Task Force, demonstrate awareness, curiosity, and interest in studying the world and its functioning. They can use grandiose ideas, tools, methods, and languages that are common to all disciplines (mathematics, literature, history, science, and the arts) to solve urgent problems of today. They apply all their knowledge and acquired experience, researching global issues, considering different perspectives, effectively communicating their views, and taking action to improve the current situation [9].

Obviously, the above-described interpretation of global competence takes into account the approach based on global consciousness and contains a praxeological aspect, which in a certain way directs us to the third approach identified in the study.

The approach based on global socially significant activity defines global competence as the ability to act responsibly and effectively in the global world, performing socially useful activities that to some extent contribute to the general well-being, social justice and sustainable development of society. As for the latter, it involves a set of measures aimed at meeting current human needs while preserving the environment and resources in order to meet their own needs without harming future generations. Sustainability consists not only in eliminating environmental threats, but also in ensuring that everyone can enjoy the full range of human rights in a way that does not jeopardize human rights in the future (social and economic, civil

and political, cultural and environmental rights).

In their interpretations of global competence, scholars, in accordance with this approach, go beyond intercultural relations and perceive a globally competent individual not only as a citizen of the world, but also as an active participant in social processes within the borders of not only one country. Here, a global citizen is someone who identifies himself as part of a new world community and whose actions contribute to the formation of values and socially significant practices of the world community [31]. Global competence includes the ability to socio-cultural activity of a citizen of a globalized world [3, p. 197]. According to D. Simpson, professor at the University of Illinois at Chicago, civic activity has entered a new phase – global, diverse and inventive [32, p. 389]. The American educator argues that the priority agenda for teaching global dimension of civic activity should include such aspects as:

1. General recognition and increased funding at the national and university levels for critical global citizenship education.

2. New requirements that set a minimum level of global citizenship education for all young people.

3. Strengthening civic education, including its global component, at all levels of education, from primary to higher education.

4. Developing civic education programs with a mandatory global component in countries around the world, including both less liberal and more liberal countries, from autocracies to mature democracies.

5. Developing civic engagement activities that provide genuine personal transformation and contribute to the well-being of communities.

6. Providing scholarships for teaching civic engagement worldwide by promoting the publication of research on civic education (including its global component) in peer-reviewed journals and university presses.

7. Adopting civic education as a core function of national and international educational associations.

8. Making civic education a significant component of all educational institutions.

9. Increasing the number of international students on U.S. college campuses and providing them with better opportunities to exchange

their ideas with local students.

10. Developing national educational programs to train global civic leaders through programs such as study abroad and expanding the Peace Corps program, perhaps under the auspices of the United Nations.

11. Adopting a new United Nations Declaration or amendment to the 2018 UN Youth Declaration that focuses on building global citizenship among youth and the need for critical education to encourage civic engagement worldwide [32, p. 389].

Thus, all the approaches outlined above to the interpretation of global competence are integrated in the definition of the American Council on Education (ACE (<https://www.acenet.edu/Pages/default.aspx>)), which unites approximately 1700 accredited colleges and universities, diploma-granting associations, and organizations related to higher education in the USA: global competence is the knowledge, skills, and attitudes that students acquire through completing a series of practice-oriented tasks that allow them to learn to understand different cultures of the world and world events, analyze global systems, appreciate cultural diversity, and apply the acquired knowledge and acquired skills in their own professional and civic lives [28, p. 182].

Therefore, taking into account the approaches to the definition of global competence identified on the basis of the works of the US scholars (1) an approach based on intercultural competence; 2) an approach based on global consciousness; 3) an approach based on global socially significant activity), we can generalize that global competence is a certain set of knowledge, skills, attitudes and values necessary for an individual to understand general international issues and pressing problems of the modern world, to be able to learn and work with people from different linguistic and cultural backgrounds, to be fluent in foreign languages and to be an active participant in an interdependent global community through civic engagement.

Список використаних джерел

59. Аношкова Т. А. Глобальна освіта у вищій школі США: теоретичні засади. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5.*

Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2021. № 84 (1). С. 14–18. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.84.1.03>

60. *Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 рр.* Постанова Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р.

61. Федоренко С. В. Теорія і методика формування гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США. Дисертація на здобуття ступеня док. пед. наук. Київ, 2017. 551с.

62. Федоренко С. В., Журба К. О., Шкільна І. М. Напрями формування глобальної компетентності студентів у закладі вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. № 70, т. 2. С. 360–366. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/70-2-54>

63. Balcazar F. E., Suarez-Balcazar Y., & Taylor-Ritzler T. Cultural competence: development of a conceptual framework. *Disability and Rehabilitation*. 2009. № 31 (14). С. 1153–1160.

64. Barker C. M. Education for International Understanding and Global Competence. Report of a Meeting Convened by Carnegie Corporation of New York. New York, 2000. URL: https://media.carnegie.org/filer_public/6d/b0/6db0fdc1-f2b1-4eea-982a-a313cea6822c/ccny_meeting_2000_competence.pdf

65. Barratt Hacking E., Blackmore C., Bullock K., Bunnell T., Donnell M., Martin S. International mindedness in practice: The evidence from International Baccalaureate Schools. *Journal of Research in International Education*. 2018. Vol. 17, № 1. P. 3–16. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1475240918764722>

66. Boix Mansilla V. B., Gardner H. From Teaching Globalization To Nurturing Global Consciousness. *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education* / Suárez-Orozco (Ed.). Berkeley & Los Angeles, California: University of California Press, 2007. P. 47–67.

67. Boix Mansilla V., Jackson A. Educating for Global Competence: Learning redefined for an interconnected world. *Mastering Global Literacy. Contemporary Perspectives* / H. Jacobs (Ed.). Solution Tree, 2013. P. 5–27.

68. Brustein W. Personal Communication. Pittsburgh, Pennsylvania, 2003. 216 p.
69. Burchum J. L. R. Cultural competence: an evolutionary perspective. *Nursing Forum*. 2002. Vol. 37, № 4. P. 5–15.
70. Curran K. *Global Competencies that Facilitate Working Effectively Across Cultures*. URL: <http://content.monster.com.sg/management/5808>
71. Deardorff D. K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. 2006. № 10. P. 241–266. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
72. Fantini A. E. Assessing intercultural competence. Issues and tools. *Intercultural competence* / D. Deardorff (Ed.). Thousand Oaks: Sage, 2009. P. 456–476.
73. Flattau P. E., Bracken J., Van Atta R., Bandeh-Ahmadi A., de la Cruz R., Sullivan K. The National Defense Education Act of 1958: Selected Outcomes. Science & Technology Policy Institute, 2006. URL: <https://www.ida.org/-/media/feature/publications/t/th/the-national-defense-education-act-of-1958-selected-outcomes/d-3306.ashx>
74. Hovland K. Shared Futures: Global Learning and Liberal Education. URL: https://goglobal.fiu.edu/_assets/docs/shared-futures-global-learning-and-liberal-education_hovland-2006-1.pdf
75. Hunter W. D. Got global competency? *International educator*. 2004. Vol. 13, № 2. P. 6–11.
76. Hunter B., White G., Godbey G. What Does It Mean to Be Globally Competent?. *Journal of Studies in International Education*. 2006. Vol. 10, № 3. P. 267–285. <https://doi.org/10.1177/1028315306286930>
77. Lambert R. D. International education and international competence in the United States. *European Journal of Education*. 1993. Vol. 28, № 3. P. 309–325.
78. Levinson M. Citizenship and Civic Education. *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* / D. C. Phillips (Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2014. URL: <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:12701475>

79. McDonough K., Feinberg W. Citizenship and education in liberal-democratic societies: Teaching for cosmopolitan values and collective identities. Oxford University Press, 2003. 464 p.

80. Meyer L., Sleeter C., Zeichner K., Park H., Hoba, G., Sorensen P. An international survey of higher education student's perceptions of world-mindedness and global citizenship. *Universities and global diversity: Preparing educators for tomorrow* / B. Lindsay, W. J. Blanchett (Eds.). United States: Taylor and Francis, 2011. P. 179–191.

81. National Association of Colleges and Employers (NACE). (2017). *Career Readiness Competencies*. URL: <https://cdn.uconnectlabs.com/wp-content/uploads/sites/25/2019/07/Competencies-Guide.pdf>

82. NEA Education Policy and Practice Department. (2010). Global Competence is a 21st Century Imperative. URL: <https://va01818723.schoolwires.net/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=35909&dataid=37863&FileName=NEA%20Global%20Competence.pdf>

83. Nussbaum M. Education for citizenship in an era of *global* connection. *Studies in. Philosophy & Education*.2002. Vol. 21, № 4. P. 289–303.

84. Olson C. L., Kroeger K. R. Global Competency and Intercultural Sensitivity. *Journal of Studies in International Education*. 2001. № 5. P. 116–137. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/102831530152003>

85. Orozco-Domoe J. S. Journey to Global Competence: Learning Languages, Exploring Cultures, Transforming Lives. *Learn Languages, Explore Cultures, Transform Lives* / A. J. Moeller (Ed.). Johnson Litho Graphics of Eau Claire, Ltd, 2015. P. 59–87.

86. Patterson L. M., Carrillo P. B., Salinas R. S. Lessons From a Global Learning Virtual Classroom. *Journal of Studies in International Education*.2012. Vol. 16, № 2. P. 182–197. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315311398665>

87. Peterson B. Cultziral Intelligence. A Guide to Working with People from Other Cultures, Yarmouth, Intercultural Press, 2004. 241 p.

88. Reimers F. Educating for Global Competency. *International Perspectives on the Goals of Universal Basic and Secondary Education* / J. E. Cohen, M. B. Malin (Eds.). New York: Routledge, 2009. P. 183–202.

89. Sälzer C., Roczen N. Assessing global competence in PISA 2018: Challenges and approaches to capturing a complex construct. *International Journal of Development Education and Global Learning*. 2018. Vol. 10, № 1. P. 5–20. DOI: <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.10.1.02>

90. Simpson D. A Global Advance in Civic Engagement. *Teaching Civic Engagement Globally* / E. Matto, A. McCartney, E. Bennion (Eds.). American Political Science Association, 2021. P. 381–390.

91. Swiss Consulting Group. Swiss Code of Best Practice for Corporate Governance. Report. Zurich, 2002. URL: <https://www.ecgi.global/sites/default/files/codes/documents/>

92. Wilkinson J. The intercultural speaker and the acquisition of intercultural global competence. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* / J. Jackson (Ed.). Routledge, 2013. P. 296–310.

Інтерактивні технології в сучасному мовному навчанні

Глобальні та локальні виклики освіти, що стимулюють інтеграцію новітніх технологій.

Глобальні та локальні виклики в освіті створюють умови, за яких інтеграція новітніх технологій стає не просто бажаною, але й необхідною для сучасної школи та вищого навчального закладу.

1. Глобальні виклики.

Сучасний світ характеризується стрімкими темпами технологічних змін та інтеграцією цифрових ринків, що ставить нові вимоги до компетентностей випускників. Глобалізація веде до злиття культур і створення мультикультурного середовища, в якому необхідно опановувати не лише мову, а й інші навички взаємодії з іноземними партнерами. Розвиток технологій, таких як штучний інтелект, віртуальна реальність, доповнена реальність та інші, стимулює освітні інститути перейти від традиційних методів до інтерактивних платформ, що дозволяють створити більш гнучке, персоналізоване й ефективне навчальне середовище. Крім того, глобальна конкуренція вимагає від систем освіти адаптації до сучасних вимог ринку праці, де цифрова грамотність та вміння швидко адаптуватися до нових технологій є ключовими факторами успіху. [18]

2. Локальні виклики.

На локальному рівні, зокрема в Україні, інтеграція новітніх технологій є відповіддю на зростаючі потреби модернізації освітніх установ. В країні існують проблеми, пов'язані з недостатньою оновленістю технічної бази, різницею в доступі до цифрових ресурсів між міськими та сільськими школами, а також потребою підвищення кваліфікації викладачів у сфері цифрових технологій. Сучасні політичні та економічні виклики, а також зовнішні кризові ситуації, наприклад, воєнні умови чи пандемічні обмеження, додатково стимулюють пошук

альтернативних рішень у вигляді дистанційного навчання та інтерактивних онлайн-платформ. В таких умовах технології допомагають забезпечити безперервність освітнього процесу, підтримати рівень занять та сприяти адаптації до змін, роблячи навчання більш доступним та гнучким. [16]

Таким чином, інтеграція новітніх технологій у мовне навчання відповідає не лише глобальним трансформаціям у сфері цифровізації та глобалізації, а й локальним потребам модернізувати систему освіти, подолати інфраструктурні та кадрові виклики, забезпечити рівний доступ до ресурсів та підтримати адаптацію викладачів і учнів до нових умов навчання.

Визначення ролі інтерактивності в мовній освіті.

Визначення ролі інтерактивності в мовній освіті має центральне значення для розвитку навичок реальної комунікації, що стає особливо актуальним у контексті швидкоплинних змін у сучасному світі. Інтерактивність не просто додає «ефектності» урокам, а забезпечує створення такого навчального середовища, де кожен учень стає активним учасником процесу навчання. [1]

1. Підготовка до вимог сучасного світу.

У Європі, Америці та інших глобальних центрах освіти інтерактивність стала необхідною умовою для формування навичок, які користуються попитом на ринку праці. Інтерактивні моделі навчання, зокрема ті, що використовують штучний інтелект та мультимедійні засоби, сприяють розвитку цифрової грамотності учнів. Таке навчання готує студентів до ефективної роботи в умовах глобальної мережі зв'язку, де комунікація та співпраця стають запорукою успіху.

2. Роль викладача як фасилітатора.

Перехід від традиційного викладання до інтерактивних методів вимагає переосмислення ролі викладача. Сучасний педагог стає фасилітатором, який допомагає учням самостійно знаходити шляхи вирішення навчальних завдань, орієнтуючи їх у процесі набуття практичного мовного досвіду. Це сприяє підвищенню якості навчання, адже студент отримує можливість активно залучатися до створення знань, що відповідає конструктивістським підходам у педагогіці. [10]

Отже, визначення ролі інтерактивності в мовній освіті базується на усвідомленні її здатності не лише залучати учнів до активної участі, а й створювати платформу для розвитку комунікативних, соціокультурних та цифрових компетенцій. Інтерактивність дозволяє формувати навчальне середовище, яке є гнучким, динамічним і здатним відповісти на виклики сучасного світу, сприяючи як індивідуальному, так і колективному успіху в опануванні нової мови.

Постановка основних питань для подальшого аналізу.

Постановка основних питань для подальшого аналізу теми є ключовим етапом у структурованому дослідженні цієї проблематики.

Вони допомагають окреслити межі дослідження, виділити центральні напрями впливу цифрових інструментів на освітній процес і спрямувати увагу на суттєві виклики та можливості. Нижче наведено обґрунтування основних питань, які стимулюють подальший аналіз:

1. Як інтерактивні технології впливають на розвиток комунікативних навичок?

Це питання дозволяє розглянути, яким чином цифрові засоби (онлайн-платформи, симуляції, відеоконференції) сприяють формуванню реального мовного спілкування, а також яку роль відіграє інтерактивність у створенні автентичних комунікативних ситуацій. [23]

2. Яким чином інтеграція цифрових технологій сприяє персоналізації навчального процесу?

Аналіз цього аспекту допомагає з'ясувати, як за допомогою адаптивних програм та систем зворотного зв'язку можливо враховувати індивідуальні потреби студентів, коригувати темп навчання та підвищувати ефективність оволодіння мовою.

3. Які чинники визначають ефективність використання інтерактивних технологій у мовному навчанні?

Це питання спрямоване на виявлення як позитивних факторів (мотивація, доступ до якісних ресурсів, підвищена залученість учнів), так і потенційних викликів (технічні обмеження, недостатня підготовка викладачів, нерівномірний доступ до технологій). [3]

4. Які бар'єри та виклики виникають при впровадженні інтерактивних технологій, і як їх можна подолати?

Дослідження даного питання дозволяє не лише ідентифікувати основні проблеми в реалізації інноваційних підходів (як технічного, так і організаційного характеру), а й розробити стратегії для їх подолання, що є важливим при плануванні реформ у системі освіти.

5. Як інтерактивні технології сприяють формуванню цифрової грамотності та підготовці до вимог сучасного ринку праці?

Увага до цього аспекту дозволяє зрозуміти, як інтеграція сучасних технологій у мовне навчання допомагає учням набувати не лише лінгвістичних, але й цифрових компетенцій, що є необхідними для успішного функціонування в глобалізованому світі. [15]

Постановка цих основних питань формує основу, на якій ґрунтується подальший аналіз інтерактивних технологій у мовному навчанні. Вони спрямовують дослідника на визначення як позитивних впливів, так і потенційних перешкод у впровадженні новітніх методик, допомагають ідентифікувати можливості для модернізації педагогічних процесів та сприяють розвитку систем, орієнтованих на реальні потреби сучасності.

Визначення ключових понять: Поняття «інтерактивності», «цифрових технологій», «мовного навчання» тощо.

Нижче наведено обґрунтування основних понять, що лежать в основі дослідження інтерактивних технологій у мовному навчанні:

1. Інтерактивність.

Інтерактивність у мовному навчанні означає процес багатосторонньої взаємодії, в якому всі учасники освітнього процесу (викладачі, учні, освітні програми та цифрові інструменти) стають активними учасниками. Це не просто механічне передавання інформації, а створення динамічного середовища, де обмін думками, симуляції, дискусії й практичні завдання сприяють більш глибокому засвоєнню матеріалу.

Такий підхід дозволяє учням з раннього етапу брати участь у конструюванні знань, активно досліджувати та випробовувати отриману інформацію, що в результаті стимулює розвиток креативності, критичного мислення та комунікативних навичок.

2. Цифрові технології.

Під цифровими технологіями в контексті освіти розуміють широкий спектр інструментів і платформ, які використовують комп'ютерні засоби для створення, обробки та передачі інформації. Це можуть бути інтерактивні дошки, мобільні додатки, онлайн-платформи, системи дистанційного навчання, а також технології віртуальної та доповненої реальності. Завдяки цим засобам можливо не тільки відображати інформацію, але й організовувати індивідуальний підхід до кожного учня, автоматизувати зворотний зв'язок та створювати інноваційні форми навчання, що відповідають вимогам сучасного інформаційного суспільства. [13]

3. Мовне навчання.

Мовне навчання охоплює комплексну діяльність зі здобуття і вдосконалення знань про іноземну або рідну мову. Воно включає розвиток чотирьох основних мовних компетенцій: аудіювання, говоріння, читання та письма, а також враховує аспект культурного контексту. Мовне навчання виходить за рамки простого запам'ятовування правил і лексики, орієнтуючись на формування умінь застосовувати мову в реальних комунікативних ситуаціях, адаптуватися до різних стилів спілкування і розуміти нюанси культурних відмінностей.

Інтегроване бачення.

Сучасна освітня парадигма об'єднує поняття інтерактивності, цифрових технологій та мовного навчання, створюючи синергетичний ефект. Завдяки інтерактивним методикам, які активно залучають учнів до процесу пізнання, та використанню цифрових ресурсів, можливо створити адаптивне навчальне середовище. Воно відповідає як вимогам сучасного ринку праці та глобального інформаційного простору, так і потребам особистісного розвитку учнів. Такий підхід сприяє формуванню не лише мовної компетентності, але й цифрової грамотності, креативності та здатності до швидкого адаптування

до змін. Інтеграція новітніх технологічних рішень може трансформувати традиційні парадигми навчання, роблячи процес більш живим, гнучким і орієнтованим на індивідуальні потреби. [9]

Теоретичні засади інтерактивного навчання

Концепції та теорії: Огляд сучасних педагогічних теорій (конструктивізм, соціокультурний підхід, теорія діяльності), які закладають основу інтерактивних методів навчання.

Сучасні педагогічні теорії відіграють вирішальну роль у формуванні основ інтерактивних методів навчання, адже вони трансформують уявлення про процес здобуття знань та роль учасників освітнього процесу. Нижче наведене обґрунтування ключових теоретичних підходів:

1. Конструктивізм

Згідно з конструктивістським підходом, учень активно будує знання через власний досвід. Це означає, що замість пасивного сприйняття інформації студенти заохочуються до самостійного пошуку, аналізу та осмислення нових даних. Такий підхід стимулює інтерактивні форми навчання, де колективні дискусії, рольові ігри, проектно-орієнтовані завдання і практичні експерименти допомагають кожному учаснику не лише засвоїти теоретичний матеріал, а й застосувати його в реальних ситуаціях. Таким чином, конструктивізм закладає основу для створення навчального середовища, де активна участь стає запорукою якісного засвоєння знань. [21]

2. Соціокультурний підхід

Цей підхід, багато в чому розвинений завдяки дослідженням Л. Виготського, акцентує на важливості соціального середовища та взаємодії в процесі навчання. Мовна освіта, зокрема, вимагає постійного обміну думками, діалогу та співпраці між учнями. Інтерактивні методики, що базуються на соціокультурному підході, створюють умови для спільного вирішення завдань, обговорення проблем і взаємного навчання. Це сприяє формуванню так званої "зони найближчого розвитку", в якій

підтримка однолітків та наставників стимулює учнів до досягнення вищих результатів. [2]

3. Теорія діяльності

Теорія діяльності наголошує на тому, що навчання є невід'ємною частиною активної діяльності, де основний акцент робиться на практичних завданнях і взаємодії з навколишнім світом. За такого підходу, учень набуває знань через участь у конкретних, змістовних діяльностях — колективних проектах, симуляціях чи вирішенні проблемних завдань. Це дозволяє інтегрувати теоретичне знання з реальними практичними ситуаціями, розвиваючи як розумові, так і емоційні та комунікативні навички. Таке навчання стає більш осмисленим і мотивуючим, адже кожна діяльність пов'язана з конкретною метою та практичним застосуванням знань. [3]

В підсумку, інтеграція конструктивістських, соціокультурних підходів і теорії діяльності в мовній освіті створює потужну базу для розвитку інтерактивних методів. Ці теоретичні моделі сприяють перетворенню традиційного навчального процесу у динамічний, орієнтований на активну участь кожного учня, де знання засвоюються через практичну діяльність, спільний досвід та постійний обмін ідеями. Такий синтез методологій відповідає викликам сучасного світу, допомагаючи не лише вдосконалювати мовні компетенції, але й формувати загальні навички критичного мислення, цифрової грамотності та здатності до швидкого адаптування.

Історичний розвиток: Короткий екскурс в етапи розвитку інтерактивних технологій у мовній освіті.

Інтерактивні технології в мовній освіті пройшли значний еволюційний розвиток, що відображає як технологічний прогрес, так і зрушення в педагогічних парадигмах. Кожен етап цієї історії вніс свою лепту у створення навчальних середовищ, спрямованих на активну участь і персоналізацію процесу засвоєння мови:

1. Перші кроки: Комп'ютерно-підкріплене навчання (CALL) (1960–1980-ті роки)

На цьому етапі з'явилися перші спроби використання комп'ютерів для навчання мовам. Системи CALL зазвичай були

побудовані на простих алгоритмах і регламентованих завданнях, що дозволяли студентам тренувати базові мовні конструкції через повторення та автоматичне коригування помилок. Цей період заклав фундамент для майбутньої інтерактивності, попри обмежені можливості обладнання.

2. Мультимедійна революція (1990-ті роки)

Розвиток мультимедійних технологій відкрив нові горизонти для мовної освіти. Застосування аудіо- та відеоматеріалів, презентацій та інтерактивних вправ дозволило зробити навчання більш динамічним. Учні отримували можливість сприймати інформацію через різні сенсорні канали, що сприяло кращому закріпленню мовних знань та розвитку навичок сприйняття на слух і візуальної пам'яті.

3. Ера інтернету: інтеграція онлайн-технологій (початок 2000-х років)

З поширенням інтернету з'явилися можливості для створення віртуальних класів, організації онлайн-курсів, чатів, форумів та вебінарів. Цей етап дозволив подолати просторові та часові бар'єри у навчанні. Студенти отримали змогу взаємодіяти не тільки з викладачами, а й з однолітками з різних куточків світу, що сприяло обміну культурним досвідом і реальній комунікативній практиці.

4. Сучасність: мобільність, гейміфікація, штучний інтелект та віртуальна реальність (2010-ті роки й далі)

Сьогодні інтерактивні технології охоплюють широкий спектр інноваційних інструментів: навчальні додатки для смартфонів, платформи з елементами гейміфікації, адаптивні системи, що використовують штучний інтелект для персоналізації навчальних процесів, а також застосування віртуальної та доповненої реальності для створення симуляцій реальних мовних ситуацій. Ці технології дозволяють не лише ефективніше засвоювати матеріал, а й розвивати цифрову грамотність та критичне мислення, що є надзвичайно важливими в сучасному освітньому середовищі. Таким чином, короткий екскурс в етапи розвитку інтерактивних технологій у мовній освіті демонструє поступовий перехід від простих комп'ютерних програм до сучасних комплексних платформ, які

створюють динамічне, адаптивне та багатовимірне навчальне середовище. Кожен етап сприяв оновленню методів викладання та формуванню нових підходів до навчання, роблячи процес набуття мовних знань більш індивідуальним і ефективним.

Психолого-педагогічні аспекти: Роль інтерактивності в стимулюванні мотивації та розвитку мовних навичок.

Інтерактивність стає визначальним чинником у сучасному мовному навчанні, адже вона не лише залучає учнів до процесу навчання, а й стимулює їх мотивацію та сприяє всебічному розвитку мовних навичок. Такий підхід забезпечує не просто передавання знань, а створення живого, динамічного навчального середовища, де кожен аспект – від емоційного залучення до практичного застосування – має значення. Основні аргументи, що обґрунтовують цю роль, можна сформулювати наступним чином:

1. Активізація та внутрішня мотивація

Інтерактивні завдання (рольові ігри, дискусії, симуляції) перетворюють традиційний пасивний процес сприйняття інформації в активну участь учнів. Коли студент безпосередньо залучений до спільного вирішення завдань і творчого обговорення, його внутрішня мотивація зростає. Така участь дає можливість відчувати власний внесок у навчальний процес, що стимулює бажання вивчати мову і робити успіхи через постійний зворотний зв'язок і нові відкриття.

2. негайний зворотний зв'язок і корекція

Інтерактивні технології дозволяють у режимі реального часу виявляти помилки, аналізувати їх і надавати учням можливість виправити недоліки. Це створює позитивний навчальний цикл: учень робить спроби, отримує миттєву оцінку результату і відразу ж коригує свій підхід, що сприяє більш ефективному засвоєнню матеріалу та закріпленню мовних навичок. [4]

3. Розвиток комунікативних навичок

Мовна освіта вимагає не лише знань, а й умінь спілкуватися в різних комунікативних контекстах. За допомогою інтерактивних методик учні занурюються у реальні комунікативні ситуації – через групові проекти, онлайн-

конференції або рольові ігри, де практикується говоріння, слухання, а також навички розуміння культурних особливостей. Таким чином, інтерактивність сприяє формуванню впевненості у власних мовних здібностях і розвитку здатності ефективно комунікувати.

4. Індивідуальний та адаптивний підхід

Використання інтерактивних платформ і цифрових технологій дозволяє адаптувати навчання до індивідуальних потреб кожного учня. Персоналізовані завдання, адаптивні тести та додатки забезпечують кожному студенту можливість працювати у своєму темпі і отримувати релевантний зворотний зв'язок. Це сприяє не лише засвоєнню базових мовних конструкцій, а й розвитку творчого мислення та інноваційних підходів до розв'язання лінгвістичних завдань.

5. Інтеграція сучасних технологій у навчальний процес

Сучасні освітні технології – від мобільних додатків до віртуальної реальності – забезпечують нові методи взаємодії, розширюють можливості навчання і роблять його більш інтерактивним та захоплюючим. Реальне застосування технологічних рішень сприяє формуванню цифрової грамотності, що є важливим аспектом сучасного навчального процесу і безпосередньо впливає на рівень володіння мовою. [17]

Таким чином, інтерактивний підхід стимулює мотивацію учнів, забезпечує активне залучення до навчального процесу і сприяє комплексному розвитку мовних навичок, роблячи освіту більш ефективною, динамічною та адаптованою до викликів сучасного світу.

Класифікація та види інтерактивних технологій у мовному навчанні. Типи інтерактивних технологій: Цифрові платформи, мультимедійні засоби, віртуальні симуляції, інтерактивні додатки та системи дистанційного навчання.

Цифрові платформи, мультимедійні засоби, віртуальні симуляції, інтерактивні додатки та системи дистанційного навчання відіграють ключову роль у сучасному мовному навчанні завдяки своїй здатності створювати інтерактивне,

персоналізоване та багатовимірне освітнє середовище. Обґрунтування їхнього значення можна представити наступним чином:

1. Цифрові платформи

Ці платформи виступають у ролі центрального інструменту організації навчального процесу, забезпечуючи єдиний простір для доступу до різних ресурсів та інструментів. Вони дозволяють інтегрувати різноманітні функції: управління курсами, організацію зворотного зв'язку, проведення тестувань та обговорень у режимі реального часу. Завдяки цьому студенти мають можливість взаємодіяти між собою та з викладачем, а навчальний процес стає більш гнучким і структурованим.

2. Мультимедійні засоби

Використання аудіо- та відеоматеріалів, а також візуальних елементів сприяє багатоканальному сприйняттю інформації. Мультимедійні ресурси підтримують різні стилі навчання – від слухового до зорового – що дозволяє ефективно передавати як мовну інформацію (фонетику, інтонацію, граматичні конструкції), так і культурний контекст. Такий підхід не лише покращує запам'ятовування матеріалу, а й стимулює розвиток креативності та критичного мислення. [11]

3. Віртуальні симуляції

Завдяки віртуальним симуляціям можливе створення реалістичних, але безпечних для експериментування навчальних ситуацій. Студенти, використовуючи такі симуляції, можуть відтворювати реальні комунікативні сценарії, занурюючись у мовну середу без ризику помилок у реальному спілкуванні. Цей інноваційний підхід сприяє розвитку практичних навичок спілкування, розвиває гнучкість мислення та адаптивність до різних соціальних контекстів. [8]

4. Інтерактивні додатки

Мобільні та веб-додатки з інтерактивними завданнями надають учням можливість працювати над мовними навичками у зручний для них час та в будь-якому місці. Використання елементів гейміфікації, тестів з миттєвим зворотним зв'язком, вправ на розпізнавання промови або письмо сприяє підтримці

високого рівня залученості та мотивації. Це дозволяє кожному студенту працювати у своєму темпі, отримувати індивідуально налаштовану практику та оперативно корегувати помилки. [19]

5. Системи дистанційного навчання

У сучасних умовах, коли фізична присутність у класі не завжди є можливою, системи дистанційного навчання забезпечують безперервність освітнього процесу. Вони інтегрують можливості як синхронного, так і асинхронного навчання, дозволяючи проводити лекції, семінари, групові проекти та екзамени онлайн. Такі системи сприяють організації ефективної комунікації між учасниками процесу, розширюючи доступ до навчальних ресурсів незалежно від географічних обмежень. [5]

Підсумок: Кожен з перелічених інструментів має свої унікальні переваги, але в сукупності вони створюють потужний навчальний арсенал. Разом вони забезпечують інноваційну базу для інтерактивності, сприяють персоналізації навчання, стимулюють мотивацію та практичний розвиток мовних навичок, що є особливо важливим у сучасному глобалізованому світі.

Особливості технологічних рішень: Порівняння функціональних характеристик різних засобів; переваги та недоліки кожного.

Нижче наведено порівняння основних засобів інтерактивних технологій мовного навчання за їх функціональними характеристиками, разом із ключовими перевагами та недоліками:

Засіб	Функціональні характеристики	Переваги	Недоліки
Цифрові платформи	Організація та управління освітнім процесом (управління курсами, розподіл матеріалів, форуми, інтегровані засоби комунікації, аналітика діяльності)	Централізоване управління ресурсами; можливість інтеграції різних модулів; персоналізація навчання	Складність налаштування та підтримки; високі фінансові та технічні вимоги; потреба у навчанні викладачів та студентів

Мультимедійні засоби	Використання аудіо, відео, анімацій та інтерактивних презентацій для подання навчального матеріалу; адаптація до різних стилів сприйняття (зорового, слухового)	Забезпечують багатоканальне сприйняття інформації; покращують розуміння акценту, інтонації і культурного контексту; роблять навчання більш живим	Залежність від якості обладнання та швидкості Інтернету; не завжди забезпечують інтерактивне взаємодію без додаткових механізмів зворотного зв'язку
Віртуальні симуляції	Створення змодельованих реальних мовних ситуацій (рольові ігри, симуляції комунікації); можливість відтворення автентичних контекстів без ризику помилок у реальному житті	Іммерсивність і реалістичність сценаріїв; безпечне середовище для практики; стимуляція практичного застосування мови	Висока вартість розробки та впровадження; складність налаштування; технічні труднощі; можливе обмеження адаптації до індивідуальних потреб
Інтерактивні додатки	Мобільні та веб-додатки з елементами гейміфікації, тестуванням, аналізом вимови, вправами для аудіювання та словникового запасу	Висока доступність (можливість навчатися «на ходу»); підвищення мотивації за рахунок гейміфікації; миттєвий зворотний зв'язок	Обмеженість обсягу контенту; потреба в регулярному оновленні матеріалів; можливість поверхневого опрацювання теми без глибокої методики
Системи дистанційного навчання (LMS)	Платформи для синхронного та асинхронного навчання, що інтегрують інструменти для проведення онлайн-лекцій, вебінарів, форумів, тестування та відстеження прогресу учнів	Забезпечують гнучкість та доступність навчального процесу з будь-якої точки світу; інтеграція різноманітних засобів комунікації; можливість контролю за навчальним процесом	Залежність від стабільності Інтернет-зв'язку; можливі труднощі в організації соціальної взаємодії між учасниками; технічні проблеми під час трансляції

Інтеграція традиційних та інноваційних підходів: Як інтерактивні технології доповнюють традиційні методи навчання і створюють нові можливості для вивчення мови.

Інтеграція традиційних та інноваційних підходів у мовному навчанні створює можливість поєднати перевірені педагогічні методики з потенціалом цифрових технологій, що забезпечує більш комплексне, гнучке та ефективне навчальне середовище. Ось основні аспекти цього синтезу:

1. Гнучкість у доступі до знань

Інтерактивні технології, зокрема системи дистанційного навчання, відкривають можливість для навчання незалежно від місця та часу. Це особливо актуально для навчальних закладів, які поєднують традиційне навчання з онлайн-компонентами (блендед-навчання). Такий підхід дозволяє врахувати різні стилі навчання і забезпечити безперервність освіти навіть у випадку позакласних чи кризових ситуацій. [14]

2. Розвиток цифрової грамотності

В умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій важливо не тільки вивчати мову, але й опановувати цифрові інструменти. Інтеграція інноваційних технологій у мовне навчання сприяє розвитку навичок роботи з комп'ютерами, мобільними додатками, онлайн-платформами та іншими цифровими ресурсами, що є важливим аспектом сучасної освіти. [19]

Висновок:

Інтерактивні технології не замінюють традиційні методи, а ефективно доповнюють їх, створюючи нову модель навчання, де теоретична база поєднується з практичними задачами в динамічному, персоналізованому та адаптивному середовищі. Такий комплексний підхід дозволяє активізувати процес навчання, підвищити мотивацію учнів і розвивати не лише мовні, а й цифрові компетенції, що є критично важливими для успішної комунікації у глобалізованому світі.

Практичне застосування інтерактивних технологій

Реальні кейси та приклади використання: Опис успішних проектів або експериментальних занять, що використовують інтерактивні елементи.

Нижче наведено опис реальних кейсів та проектів, які демонструють, як інтерактивні елементи успішно впроваджуються у процес мовного навчання для розвитку комунікативних компетенцій та підвищення рівня засвоєння мови:

1. Проект із формування комунікативної компетентності

Одним із прикладів є гіпотетичний проект, метою якого було створення інтерактивного середовища для формування комунікативної компетентності учнів під час вивчення української мови та літератури. У цьому проекті традиційні підходи (робота з підручниками, граматичні вправи) поєднувалися з інтерактивними методами:

а. Рольові ігри та симуляції. Учні брали участь у змодельованих комунікативних ситуаціях, що дозволяло практикувати мовленнєві ситуації у безпечному середовищі.

б. Онлайн-дискусії та групові проекти. Використання цифрових платформ сприяло обговоренню тем, обміну думками та спільному вирішенню завдань, що активізувало залучення учнів і сприяло розвитку критичного мислення.

Результатом стало підвищення мотивації учнів та покращення їх здатності ефективно комунікувати, що засвідчувалося як за якісними показниками, так і за оперативним зворотним зв'язком від викладачів.

2. Інтеграція мобільних додатків та відеоконференцій

Ще одним успішним кейсом є впровадження інтерактивних додатків та систем дистанційного навчання, де:

а. Мобільні додатки з елементами гейміфікації дозволяли учням працювати над лексичним запасом, вправами на аудіювання та розпізнавання вимови прямо «на ходу». Миттєвий зворотний зв'язок сприяв самостійному коригуванню помилок, що позитивно впливало на якість засвоєння матеріалу.

б. Відеоконференції та онлайн-сесії організовувалися для проведення інтерактивних занять, де учні могли брати участь у дискусіях, виконувати рольові ігри або працювати над спільними проектами. Це не лише долало географічні бар'єри, а

й дозволяло створити глобальне комунікативне середовище, збагачуючи навчальний досвід.

3. Використання віртуальних симуляцій у практичних завданнях

Інший приклад демонструє застосування віртуальних симуляцій у створенні умов, що імітують реальні комунікативні ситуації. Тут інтерактивна технологія дозволяє:

а. Створити автентичні сценарії, наприклад, моделювання діалогів для проведення інтерв'ю, переговорів або ситуацій з обслуговування клієнтів.

б. Надавати безпечне середовище для експериментування. Учні можуть помилково висловитися або некоректно використати мову, а потім проаналізувати свої помилки, що стимулює глибше засвоєння матеріалу.

Завдяки цьому підходу особистісна та комунікативна компетентність учнів розвивається через практичну діяльність, а інтерактивність дає можливість працювати над мовними навичками в умовах, близьких до реального життя .

Висновок

Успішні проекти інтеграції інтерактивних методів у мовне навчання демонструють, що поєднання традиційних та інноваційних підходів створює багатовимірне навчальне середовище, яке:

- **Активізує мотивацію учнів.** Практичні завдання, рольові ігри та симуляції стимулюють цікавість і залученість студентів до процесу навчання. [6]

- **Покращує комунікативні навички.** Миттєвий зворотний зв'язок і реальні сценарії дозволяють учням знаходити і виправляти помилки, що сприяє впевненості у використанні мови. [24]

- **Забезпечує доступність освіти.** Цифрові платформи та дистанційні системи навчання допомагають долати географічні бар'єри, дозволяючи брати участь у навчальних заходах незалежно від місцезнаходження.

Ці кейси свідчать про те, що інтерактивні технології, використані в комплексі з традиційними методами, відкривають нові можливості для поглиблення мовних знань, сприяють

розвитку критичного мислення і спричиняють більш ефективне опановування мови.

Методологія розробки інтерактивних занять: Структура уроку з інтеграцією цифрових технологій: планування, проведення, аналіз результатів.

Розробка інтерактивних занять із залученням цифрових технологій передбачає системний підхід, що охоплює етапи планування, проведення і аналізу результатів. Нижче наведено докладну методологію та структуру уроку, засновану на інтеграції традиційних та цифрових підходів:

1. Планування

1.1. Формулювання цілей та завдань уроку

- **Визначення навчальних цілей:** сформулювати конкретні результати, яких мають досягти учні (наприклад, розвиток певної мовної компетентності, навичок аудіювання чи говоріння).

- **Орієнтація на інтерактивність:** визначити, як технології допоможуть зробити урок більш залучаючим та диференційованим. [22]

1.2. Аналіз потреб цільової аудиторії

- **Рівень цифрової грамотності:** врахувати навички роботи учнів із цифровими засобами для адаптації завдань.

- **Індивідуальні потреби та стилі навчання:** забезпечити персоналізований підхід через використання адаптивних технологічних інструментів.

1.3. Вибір цифрових інструментів та ресурсів

- **Платформи та додатки:** визначити, які саме цифрові платформи (Learning Management System, інтерактивні додатки, віртуальні симулятори) будуть використані для конкретних завдань.

- **Мультимедійні матеріали:** підготувати відеоматеріали, презентації, аудіо-кліпи, що ілюструватимуть граматичні конструкції або лексичні пластини. [7]

1.4. Розробка сценарію уроку та тайм-менеджмент

- **Структура уроку:** визначити послідовність етапів (розминка, основна частина, підбиття підсумків, рефлексія).

- **Інтерактивні активності:** запланувати завдання з рольовими іграми, онлайн-дискусіями, груповими проектами, інтерактивними тестами.

- **Технічне забезпечення:** продумати, як організувати роботу з технологіями (налаштування обладнання, тестування програмного забезпечення, забезпечення стабільного з'єднання).

2. Проведення

2.1. Вступний етап (розминка)

- **Актуалізація знань:** використання онлайн-опитувань або інтерактивних завдань для перевірки попередніх знань.

- **Мотиваційний імпульс:** коротке відео або мультимедійна презентація, що задають тон темі уроку.

2.2. Основна частина уроку

- **Демонстрація матеріалу:** викладач використовує інтерактивну дошку або презентацію, демонструючи концепції через відео, анімації, інфографіку. [20]

- **Активні завдання:**

- **Інтерактивні вправи:** наприклад, спільне виконання мовних завдань на цифровій платформі, де кожен учень може взаємодіяти зі завданням та отримувати миттєвий зворотний зв'язок.

- **Рольові ігри:** використання віртуальних симуляцій для моделювання реальних комунікативних ситуацій.

- **Групова робота:** робота в мікрогрупах через віртуальні кімнати або форуми, де учні обговорюють завдання, складають діалоги або вирішують проблемні ситуації.

2.3. Підбиття підсумків та рефлексія

- **Закріплення матеріалу:** інтерактивне тестування або онлайн-вікторина, де учні перевіряють свої знання.

- **Рефлексія:** обговорення в груповому чаті або в режимі відеоконференції, де кожен ділиться своїми враженнями та пропозиціями щодо покращення завдань.

- **Домашнє завдання:** завдання для самостійної роботи з використанням інтерактивних додатків для закріплення пройденого матеріалу. [12]

3. Аналіз результатів

3.1. Збір даних

- **Формативне оцінювання:** використання онлайн-тестів, інтерактивних опитувань і аналітичних інструментів платформ для визначення рівня засвоєння матеріалу.

- **Зворотний зв'язок від учнів:** анкети, опитування або онлайн-обговорення для оцінки задоволеності учнів, з'ясування труднощів і визначення перспектив змін.

3.2. Аналіз результатів

- **Оцінка ефективності:** порівняння отриманих результатів із поставленими цілями; аналіз статистичних даних з роботи цифрових платформ (кількість правильних відповідей, час на завдання, активність у групах).

- **Розгляд ефективності інтерактивних методик:** аналіз змін у мотивації та рівні залучення учнів до процесу; виявлення труднощів чи технічних перешкод.

3.3. Коригування методики

- **Ітеративний підхід:** на основі аналізу даних визначати, які цифрові засоби працюють ефективно, а які потребують вдосконалення.

- **Вдосконалення сценарію уроку:** внесення змін у структуру та організацію наступних занять, адаптація завдань та методів роботи відповідно до результатів аналізу.

Підсумок

Цей системний підхід дозволяє створити урок, у якому інтерактивність та цифрові технології не тільки доповнюють традиційні методи навчання, а й значно підвищують ефективність навчального процесу. Планування з чітким визначенням цілей, гнучке проведення та ґрунтовний аналіз результатів сприяють персоналізації навчання, активізації мотивації учнів та розвитку практичних мовних навичок.

Джерела

1. Біла книга національної освіти України / [Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл та ін.] ; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя ; НАПН України. — К. : Інформ. системи, 2010. — 342 с.

2. О.В. Безкоровайна, К.Р. Багнюк. Вивчення іноземної мови за допомогою сучасних інформаційних технологій (Інтернет-

ресурсів) у навчально-виховній діяльності учнів старших класів //Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти.-2015.-Вип. 14.-С. 10-14

3. Ольга Сергіївна Сад, Ольга Володимирівна Безкоровайна. ЗАСТОСУВАННЯ МЕДІА РЕСУРСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ//ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ Голова конференції-Богданов Ігор Тимофійович, доктор педагогічних наук, 2020.-С. 89

4. Безкоровайна О.В. Інноваційна діяльність викладача іноземної мови: проблеми теорії та практики/О.В. Безкоровайна//Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти.-2016.-Вип. 14.-С. 10-14

5. Я. Петрівський, О.В. Безкоровайна - Інноваційні підходи до організації методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови (на прикладі спільного проєкту Британської Ради в Україні та Міністерства освіти і науки України Шкільний учитель нового покоління) - Нова педагогічна думка, 2018

6. Ольга Безкоровайна, Ольга Дищаківська. Interactive teaching methods in foreign language learning: theoretical analysis of the problem//Інноватика у вихованні, 2020.Том. 2, Вип. 11.-С. 56-62

7. Гевко, І. В. (2018). Використання сучасних інформаційних технологій у навчанні студентів вищого навчального закладу. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи, 62, 46-55.

8. Гуржій, А. М., Коцур, В. П., Волинський, В. П., & Самсонов, В. В. (2003). Візуальні та аудіовізуальні засоби навчання: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. Ін-т педагогіки АПН України.

9. Каліта, В. В. (2010). Застосування методу проєктів у викладанні іноземної мови як засіб створення навчальної середовища формування та розвитку життєвих компетентностей учнів. Навчально-методичний збірник, 61.

10.Колісник-Гуменюк Ю.І. Сучасні інтерактивні технології навчання / Колісник-Гуменюк Ю.І. // Педагогіка і психологія

професійної освіти : науковометодичний журнал. – 2013. - №5. – 267 с. – С.118-124

11.Кочерга, Є. В. (2017). «Мозковий штурм» як ефективний метод навчання. Вісник Науково-методичного центру навчальних закладів сфери цивільного захисту, 27, 35-38.

12.Лапінський, В. В. (2008). Навчальне середовище нового покоління та його складові. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2: Комп'ютерноорієнтовані системи навчання, 6(13), 26-32.

13.Люлько Михайло. Інноваційні інтерактивні технології в процесі вивчення іноземних мов. *International Science Journal of Education & Linguistics*. Vol. 3, No. 6, 2024, pp. 42-51. doi: 10.46299/j.isjel.20240306.05.

14. Туріцина, О. М. (2024). Метод кейсів, як інноваційна інтерактивна технологія розвитку крос культурної компетентності. Матеріали VII Всеукраїнської наукової конференції Педагогічні інновації в освітньому просторі сучасного закладу вищої освіти (р. 22).

15.Туріцина, О. М. (2024). Тренінгові технології у формуванні крос-культурної компетентності студентів. Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції «Сучасна вища освіта: досягнення, виклики та перспективи розвитку в умовах невизначеності»(рр. 4-5).

16.Шахов В. І. Психолого-педагогічні основи активних методів навчання : наукове видання / В. І. Шахов // ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія. — Вінниця, 2006. — Вип. 18. — С. 76—82.

17. Aguiar-Castillo, L., Clavijo-Rodriguez, A., Hernández-López, L., De Saa-Pérez, P., & PérezJiménez, R. (2020). Gamification and deep learning approaches in higher education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 100290. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2020.100290>

18. Beckett, G. H., & Slater, T. (Eds.). (2019). *Global perspectives on project-based language learning, teaching and assessment: Key approaches, technology tools and frameworks*. Routledge Studies in Applied Linguistics.

19.Bolten, J. (2005). Interkulturelle Personalentwicklungsmaßnahmen: Training, Coaching und Mediation . Internationales Personalmanagement. Neue Aufgaben, neue Lösungen (pp. 307-324).

20.Dodge, B. (1997). Some thoughts about WebQuests. WebQuest. Retrieved September 5, 2024, from http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html 50

21.Jahromi, Z. B., & Mosalanejad, L. (2015). Integrated method of teaching in Web Quest activity and its impact on undergraduate students' cognition and learning behaviors: A future trend in medical education. Global Journal of Health Science, 7(4), 249-259. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v7n4p249>

22.Sanford, J., Townsend-Rocchiccioli, J., Trimm, D., & Jacobs, M. (2010). The WebQuest: Constructing creative learning. Journal of Continuing Education in Nursing, 41(10), 473-479. <https://doi.org/10.3928/00220124-20100503-04>

23.The case method. (2019). Illinois CITL.Teaching & Learning. Retrieved October 10, 2024, from <https://citl.illinois.edu/citl-101/teachinglearning/resources/teaching-strategies/the-case-method>

24.Wang, S. (2020). Project-based language learning in China: A literature review. Journal of Language Teaching and Research, 11(1), 66-72. <https://doi.org/10.17507/jltr.1101.08>

Проблема множинної ідентичності у розрізі транскультури

Сучасний стан розвитку вітчизняного літературознавства насамперед характеризується тим, що ця наука значно розширила обрії не тільки філологічного, але й соціогуманітарного знання в цілому. Твердження про те, що сучасне літературознавство суттєво інтегроване в інтердисциплінарний дискурс, набуло статусу аксіоми.

Сучасне літературознавство вивчає мову в усій складності її прояву. Це гуманітарна наука, яка є і розділом культурології (на рівні з мистецтвознавством і літературознавством), і філології (на рівні з літературознавством), а також галуззю семіотики (де мова виступає як символ / знак). Водночас ця наука є наукою про історію, культуру, політику, мистецтво, психологію тощо.

Теза відомого вченого про існування будь-якого культурного явища (літературознавства в тому числі) на межі, хоча і стала констатацією сучасного наукового буття, але не втратила своєї актуальності, навіть поглибила своє значення, оскільки набування власної ідентичності і виразності на межах стає дедалі складнішим, оскільки дедалі складнішим стає відповідь на питання «Чи є межі у літературознавства?».

Складність завдання, що стоїть перед сучасними науковцями різних генерацій, полягає не тільки в тому, що стрімко мінливий світ, образ життя і мислення людини обумовлюють появу безлічі нових понять соціології, політології, психології, філософії, які покликані пояснити і суть цих змін, і образ нової людської свідомості в нових умовах і що сучасна лінгвістика повинна швидко переосмислити ці поняття крізь естетико-поетологічну призму, щоб по-своєму продемонструвати становлення нової художньої картини світу.

Труднощі передусім у тому, що більшість понять із сфери згаданих вище галузей знань проходять довгий шлях від стадії народження слова-образа, що відображає загальні риси нового явища культури, до стадії його обґрунтування як наукового терміну. І часто саме наука про мову / літературу направляє

процес понятійного оформлення філософських, культурологічних, соціологічних тощо термінів, систематизуючи, класифікуючи, інтерпретуючи безліч соціогуманітарних поглядів та концепцій. До таких понять належать актуальні нині культурологічні форми з префіксами «мульти-», «транс-», «полі», «кросс-», дискусія щодо змісту яких триває і досі.

Проблема полягає ще й в тому, що в океані різноманітних соціогуманітарних концепцій і понять науковцю важко додержуватися єдиного курсу (літературознавчого чи мовознавчого), оскільки завжди є спокуса звернути з курсу і зануритися у вир культурологічних або соціологічних вимірів.

Важливим курсом сучасної транскультури є проблема людини, яка зображується як така, що наділена гібридною ідентичністю. Це питання дедалі частіше стає об'єктом полеміки, вихід на новий рівень розв'язання проблеми ідентичності вбачається в ідеях транскультури, яка фіксує факт збереження особою власної самості при одночасній належності її до багатьох культурних традицій. Транскультурна ідентичність розпочинається з ідеї «інтеркультурності»¹, зі спроби порозуміння через комунікацію та часто некомунікацію, тобто порозуміння за допомогою засобів невербальної комунікації.

Саме поняття «identity», за словами К. Лі, вживається в такій великій кількості дискурсів, що його стає важко визначити («identity often becomes slippery and vague»): воно може позначати як усталені категорії (гендер, раса тощо), через які визначається соціальний статус, так і унікальну характеристику особистості («my own identity») [27, с. 2].

Для того, щоб наголосити на індивідуальній ідентичності, треба просто чітко її висловити таким способом, щоб протидіяти спробам домінуючої культури визначити ідентичність замість особи. Особливо актуальне це завдання у світлі проблеми транскультурної ідентичності особи, яка не відповідає

¹ Основна мета інтеркультурності полягає в укріпленні миру між людьми різних країн та національностей, віросповідань і політичних поглядів за допомогою взаємообміну культурними досягненнями.

загальноприйнятим «нормам культурної ідентичності» («cultural identity norms») [20].

При такій взаємодії «етнічність» набуває значення не просто культурного спадку, а активної культурної побудови, мінливої сукупності відмінностей та перетинів. Таким чином, на думку дослідників, сучасні дослідження кидають виклик самому поняттю «ідентичність» у значенні «сингулярність» та «неповторність» [28, с. 256-259].

Піддається критиці і прагнення дослідників сучасної порубіжної літератури (border literature) до пошуків опору особи іншого походження (азійського, китайського тощо) американському суспільству («tendency to read for resistance»), стверджуючи, що в деяких випадках можна побачити прагнення літературних критиків навмисне віднайти втілення опору в амбівалентних текстах і зробити наголос на такій опозиції [3, с. 40].

Розбіжність між теоретичною основою та власне об'єктом дослідження призвела до кризи сучасних досліджень (азійсько-американських зокрема), що послугувало поштовхом до звернення до концепції «постідентичність». Основа цього – відмінність між інтелектуальним сприйняттям азійської Америки та її справжнім розмаїттям. При цьому, відносини між критиками та літературою в даному випадку в цілому відбивають ставлення дослідників до явища «азійська Америка», а азійсько-американська література буквально втілює суперечності, конфлікти й потенційні можливості азійсько-американської культури [30, с. 4].

Наприклад, В'єт Тан Нгуєн пропонує реконструювати чинну теоретичну основу азійсько-американських досліджень таким чином, щоб вони відображали широкий спектр ідеологічних поглядів, представлених авторами транскультурної ідентичності [30, с. 6].

Варто зауважити, що термін «ідентичність» вживається в соціальних науках занадто часто, особливо у значенні «дещо штучно створене, нестійке, множинне, непостійне та фрагментарне» («something constructed, fluid, multiple, impermanent and fragmentary») [17, с. 27]. Приміром, Д. Буторак

вивчає будову ідентичності («identity constructions») та вплив на неї вивчення іноземної мови в контексті транснаціональної міграції, вважаючи при цьому, що вивчення ідентичності не може існувати за межами мови [17, с. 28]. Подібне вбачаємо у дослідженні японсько-американської літератури з яскраво вираженим особистісним автобіографічним началом, де актуальним є вивчення мовних засобів, за допомогою яких транснаціональний письменник формулює свою ідентичність. Все це вкотре підтверджує думку не лише про те, що «азійсько-американська ідентичність залишається важкою для визначення навіть після десятиліть досліджень» [20], але і про те, що завдання формування того, що іменується множинною ідентичністю, стало вже вирішуватися в основному самими носіями такої ідентичності.

У цьому контексті варто наголосити, що багатомірна культурна практика сучасних Сполучених Штатів підтверджує слушність думки, що її висловлює нідерландський дослідник Г. Бак: «щоб стати частинкою «нової» мультикультурної Америки², слід, перед усім, пройти процес творення та перетворення «ідентичності»; він включає процедуру винаходу та пере-винаходу себе, в якій провідну роль відіграють, серед інших, чинники раси, етнічності, релігії, гендеру та мови. [16].

Повністю поділяємо думку Т. Денисової, яка переконана, що «всі інші культури, ментальності, традиції, мови, які так чи інакше входили у плавильний тигель як інгредієнти, протягом довгого часу залишалися на маргіналях, виступали «підводними течіями». Роль цих складників починають вивчати лише зараз» [7, с. 31]. Подібної точки зору дотримується О. Гошук, який зауважує що «сьогодні, як ніколи раніше, культура, а з нею й культурна ідентичність, повинна бути

² У цьому контексті поняття «американізації» коригується, простежується його еволюція від бажання недавніх іммігрантів «розчинити» своє етнічне «я» у плавильному тиглі до усвідомлення цілісності власного етнокультурного минулого та позитивної переоцінки американської спадщини, тобто від асиміляції до «союзу різноманітностей».

осмислена як вирішальний аспект глобалізації. При цьому не слід вважати, що глобалізація культури – це лише встановлення культурної однорідності у всесвітньому масштабі. Цей процес містить у собі культурні зіткнення й суперечності, які можуть бути вирішені, тільки ґрунтуючись на новій філософії взаєморозуміння» [6, с. 13]. Започатковується «новий тип глобальної свідомості», на яку покладається роль символічного «об'єднувального чинника» [10, с. 64].

Українська дослідниця Н. Висоцька наголошує на «фальшивій» ідентичності, і переконана, що «доречність тропу (літоти) в процесі формування азіатоамериканської ідентичності підсилюється специфічним досвідом китайців і японців у Новому Світі, який часто змушував новоприбульців відмовлятися від правдивої ідентичності заради фальшованої» [4, с. 334]. Також дослідниця переконана, що «про ідентичність іммігранта більше не говорять, використовуючи опозицію Америка-Індія (Китай, Японія і т.д.) чи накреслюючи одновекторний рух зі Сходу до Нового Світу; особистість іммігранта описують новими термінами: флюїдність, національна неналежність, мультиспорідненість (fluidity, national non-attachment, multiple affiliations) [1, с. 141]. До цього списку додаємо також альтернативну ідентичність героя Д. Лагірі. Це яскраво простежується в романі «Тезка» (2003), коли через вибір імені герої усвідомлюють свою культурну інакшість: “Like his parents when they went to Calcutta, he could have had an alternative identity, a B-side to the self. “We tried”, his parents explain to friends and relatives who ask why their son lacks a good name, “but he would only respond to Gogol. The school insisted”. His parents would add, “We live in a country where a president is called Jimmy. Really, there was nothing we could do” [25, с. 54]. Згодом герой відчуває приховану ідентичність, пов'язану з новим місцем проживання: “He remembers his surreptitious identity for the evening: “I’m a freshman at Amherst” [25, с. 66]. Відтак, фіксованість ідентичності сучасного іммігранта доби транскультури нівелюється.

Подібно терміну «ідентичність», існує декілька підходів до трактування феномену транскультури. Для засновника цієї

теорії Ф. Ортіза та М. Тлостанової – це феномен взаємодії різних культур при їх «не злитті». Для Р. Трікі процес транскультурації полягає у відкиданні лінгвістичних та культурних ідентичностей шляхом введення інших моделей, що не спонукають до синтезу культур, а сприяють появі нових структур, які надають змогу мислити, бачити по-іншому.

Зауважимо, що час знайомства з явищем транскультури минув, і настав новий етап – від абстрактного дослідження «проблем транскультуралізму» вітчизняне літературознавство виходить на рівень дослідження транскультуральної поетики літературного твору.

Транскультуралізм відбувається там, де принаймні дві, а іноді три і більше культур не просто перебувають у діалозі, а беруть активну участь у глибшому та часто суперечливому процесі, під час якого відбувається осяяння, розуміння та безперервне переутвердження ідентичності. Транскультурні процеси проблематизують поняття «справжньої ідентичності». Сучасна множинна ідентичність перетворилася в модний трансдисциплінарний бренд. Це принципово інша ідентичність, звільнена від необхідності примирення двох радикально відмінних «я».

Н. Висоцька переконана, що «введення мало знаного матеріалу у загальний науковий (і читацький) обіг не просто вносить корективи до сталих уявлень про те, що означає американська література, й сприяє постановці й обговоренню низки теоретичних питань, таких, скажімо, як вплив міжкультурного чи двокультурного статусу автора на поетику тексту або роль відмінностей у двох різномовних версіях того самого тексту, представленого рідною мовою письменника та англійською» [4, с. 64]. У цьому контексті повністю погоджуємося з Д. Дроздовським у тому, що «в сучасному світі письменник уже не є заручником визначеної ще до його народження «культурної орієнтації». Він може змінювати свою літературну ідентичність» [8].

Саме у художній літературі виразно постають проблеми національної і культурної «ідентичності», які невіддільно пов'язані з характером сучасних глобалізаційних процесів.

Культура потрактовується передовсім в термінах порубіжних дискурсів, локусах колоніальності, креолізації, гібридності, діаспори та «метисизації» тощо. Термін «метиска» («mestizo») належить американо-мексиканській письменниці Глорії Анзалдуа. Після виходу її автобіографії “Порубіжжя / La Frontera: нова метиска” (Anzaldua G. Borderlands. La Frontera: The New Mestiza, 1987) термін “порубіжжя” увійшов у всі галузі гуманітарних та соціальних наук; він позначає різноманітні варіанти міжрасових комбінацій. Детально ілюструючи та обґрунтовуючи теорію порубіжжя, Г.Анзалдуа намічає рух свідомості метиски до гібридизації, а також підсумовує риси нової ідентичності (з гібридною свідомістю): «Щоб вижити у порубіжжі / ти мусиш жити *sin fronteras* (без кордонів) / стати перехрестям».

Н. Висоцька зауважує, що «у 1914 р. Р. Геррік закликав до створення літератури, яка відбивала б змішану кров американців» [4, с. 58]. Яскравим прикладом у цьому плані є азійсько-американська література, завдання якої зводиться до того, щоб якомога ближче наблизити читача до правильного розуміння «іншого» і допомогти йому проїнятися всіма аспектами відмінності. Це дає змогу простежити еволюцію світогляду героя-маргінала, тобто, коли «чужий» якоюсь мірою стає «своїм», а отже, ближчим.

Перенесення географічних/культурних координат у площину художнього письма так чи інакше заявляє про існування хронотопу автора в межах твору. Підкреслюється глибина та сутність проблеми культурного підґрунтя, а також протиставлення «своєї» культури іншій. Варто наголосити на тому, що, починаючи з другої половини ХХ століття, гостро постало питання «діалогу культур», яке не знімає дуальність у самій постановці проблеми. Показовим є матеріал культури як «підсистеми культури в цілому». Діалог культур яскраво заявляє про себе у творчості письменників порубіжжя, де дуальна особистість розмежовує «своє» і «чуже», розуміючи при цьому свою прірву та віддаленість від «чужого».

Н. Висоцька наголошує, що «у контексті радикальних змін, яких протягом останніх десятиліть зазнала національна

концепція самоідентичності, динаміку «розпорошення» можна представити таким чином: потужний мультикультурний рух завдав серйозних ударів традиційній моделі американської культури, що призвело до вибудови множинних культурних історій, кожна з яких наголошує на власній оригінальності та естетичній вартості» [4, с. 74].

Перемикаючи» культурні коди і прагнучи не втратити цілісність своєї ідентичності, в більшості випадків герої «коливаються» між культурами і не можуть знайти стабільності. Вони помічають співіснування в собі двох свідомостей, кожна з яких виборює своє право на існування. Будучи плюральною особистістю і відзначаючись етнічною неоднозначністю, герой успішно «культивує» два культурні дискурси: ні «своє», ні «чуже» ним не нівелюється, навпаки, культурні суперечності зберігаються і переходять у нову амбівалентну якість – транскультурну.

Варто зауважити, що останнім часом в центрі уваги культурологів та літературознавців опиняються проблеми ідентичності вчорашнього іммігранта – сьогоdnішнього громадянина США, порубіжної та гібридної свідомості (Г.Анзалдуа, Г.Бгабга, Л.Лоу, Р.Янг). Тому при аналізі сучасної порубіжної (у нашому випадку азійсько-американської) літератури (*border literature*) вагомим є стислий огляд історії її становлення, а також основних напрямів її вивчення. Приміром, Н. Бідасюк зауважує, що «азійсько-американські твори систематизують за різними критеріями: хронологічно, за етнічним походженням письменників, за приналежністю автора до певного покоління іммігрантів, тематично» [1, с. 134]. Подібна класифікація дозволяє простежити індивідуальність новелістики письменника, а також формує читацьке уявлення про множинну ідентичність сучасного азіато-американця.

Початок азійсько-американської літератури припадає на 60-ті роки ХХ століття, коли в центрі уваги постала людина, причому не як абстрактний *homo sapiens*, а як індивід, який належить до певної культури. Тому важливим стає осмислення національно-етнічних складових, адже в полі зору перебуває транскультурна особистість, яка постає як посередник між культурами.

Азійсько-американські твори з'являлися в той час як поодинокі маргіналії, які поступово завойовували літературні премії та популярність. Письменники-іммігранти з Азії показували комплексну етнічну різноманітність та унікальність особистого досвіду іммігранта, що викликало наукове та громадське зацікавлення.

Азійсько-американська література підпадає під загальне визначення «дефісна література» (hyphenated literature), що походить від поняття «дефісна ідентичність» (hyphenated identity)³. Підвищення інтересу дослідників до «дефісних літератур» спостерігається наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття на тлі зростання актуальності вивчення феноменів мультикультуралізму та особливо транскультуралізму. У сучасних компаративних культурологічних та літературознавчих дослідженнях цей термін вживається для позначення подвійної культурної ідентичності, здебільшого як явища в американській культурі, й зокрема в літературі.

Наприклад, творчість американських письменників індійського походження, таких як Б. Мухерджі (Bharati Mukherjee, нар. 1940) та Д. Лагірі (нар. 1967) є дотичною до різних літературних традицій. Їх поетику розглядають як у національному контексті індійської літератури англійською мовою, так і як складову літератури індійської діаспори взагалі. Зауважимо, що таких авторів (вихідців з різних частин Азії) об'єднує спільна тема: процес асиміляції іммігрантів на Заході. Саме тому до цього списку цілком доречно можна додати інших порубіжних письменників, таких як М. Кінгстон, Е. Тан, К. Морі, Ф. Чін, С. Рушді, К. Ісігуро, тощо. Звичайно, можна говорити про унікальність поетики кожного письменника, проте сам факт, що вони пишуть англійською мовою – лінгвістичний вибір, що і дозволяє поєднати різних на перший погляд авторів. Текстовий розбір більшості їх творів включає елементи «close reading», компонентний аналіз внутрішньої семантичної

³ Поняття «дефісна ідентичність» (hyphenated identity) виникло наприкінці ХІХ ст. у США для позначення групи американських громадян, які мають іноземне походження.

структури тексту, а творчість кожного з них тісно переплітається з транскультурною проблематикою.

На початку ХХІ століття азійсько-американська література починає розглядатися з позицій нових теорій постетнічності та транскультурності, що певним чином видозмінило вектори вивчення цієї літератури. Подібний транскультурний простір дозволяє не лише широку художню інтерпретацію твору, нові виміри його змісту, обумовлені транскультурною поетикою, але й ефект символічної «відкритості тексту». Т. Надута переконана, що «семантика художніх смислів, яка вимагає складної філологічної роботи з текстами, залишається без уваги дослідника» [11, с. 7]. Постає питання «про сталість балансу між глобалізацією та локалізацією як процесами, які проходять у внутрішньому світі героїв» [14, с. 163].

Транскультура ХХІ століття помітно виходить за рамки попередньої проблематики традиційного вивчення про іммігрантів. Вона звертається до сучасності, а відтак, і до моделі культурного контакту, культурної асиметрії та різноманітності. Зауважимо, що в умовах транскультурності творчість письменників порубіжжя розглядається з інших позицій – не обмежується тематикою «свій»/«чужий», тлумаченням концепції «melting pot» та поняттям «американська мрія», до чого, до речі, зводиться аналіз більшості кроскультурних творів. У результаті культурного запозичення витворюється «інша», третя культура, у якій народжується порубіжне мислення. Герой нової, третьої культури позбавлений страху самоідентифікації себе лише з однією культурою. Успішно регулюючи культурну мінливість та спадкоємність, герой одночасно є представником двох культурних дискурсів.

Серед науковців побутує думка про необхідність подальшої розробки теоретичних проблем транскультурності. Попри актуальність, азійсько-американська складова літературного процесу залишається маловивченою. Особливо актуальним є префікс *транс-*, оскільки «вказує на динаміку переходу в іншу якість, а не на результат» [13, с. 6]. Подібної точки зору дотримується Д. Дроздовський, який зауважує, що «питома ознака транскультурного простору – динамічність, рух,

зміщуваність, мобільність» [8]. Така динамічна форма переходу обумовлює існування «іншого», транскультурного героя, який знімає опозицію «свого» / «чужого». К. Султанов у цьому плані зауважує про «невираженість чітко відрефлексованого кордону» [15, с. 109], що характерно для сучасного транскультурного героя азійсько-американської літератури, який може уособлюватися в образі трикстера. Фігура «трикстера» уособлює позачасовий образ, часто це шахрай, який характеризується порушенням загальноприйнятих норм, здатністю легко виходити за моральні межі. Проте у цьому контексті «трикстер» – це несправжній азіат і несправжній американець. На такій основі різних культурних нашарувань витворюється новий жанровий різновид транскультурного роману, в умовах якого здійснюється багатокомпонентний культурний синтез.

Продуктивною щодо осмислення міграційних процесів є концепція транснаціональної міграції, за якою мігранти, перетинаючи міжнародні кордони й осівши в новій країні, зберігають соціокультурні зв'язки із країною свого походження. Саме тому методика «close reading» є актуальною, оскільки в образі транскультурного героя приховано багато смислів твору, найголовнішим серед яких, безумовно, вважається етнічний. Під «close reading» розуміємо специфічний метод літературного аналізу, який передбачає уважне, вдумливе читання та правильну інтерпретацію тексту. Метод дозволяє розібрати структуру тексту і поетапно проникнути в його сенс, аналізуючи важливі / необхідні слова чи фрази, а також причину, через яку автор включив їх у текст. Подібна інтерпретація невеликої частини твору проектується на текст цілком (залежно від мети – на що саме варто звернути увагу). Реалізація цього методу включає декілька стадій: первинне прочитання та виділення в тексті нових слів (у нашому випадку це окремі елементи китайської, японської, бенгальської мови), вторинне прочитання та аналіз слів, побудова загальної інтерпретації та смислової картини твору, а також включення тексту в історико-культурний контекст, що є не менш важливим етапом аналізу / інтерпретації.

Дослідження творчості гібридних письменників дозволяє прослідити механізми дистанціювання від культурних кліше та стереотипів, а також створення нового «між-простору». Унікальність таких письменників як Д. Лагірі, Б.Мухерджі тощо полягає в тому, що вони виходять за межі суто іммігрантської літератури і ставлять за мету розширити американський літературний канон. Із загального ряду порубіжних письменників Б.Мухерджі та Д. Лагірі унікальні тим, що обоє вірять у здійснення «американської мрії» для кожного іммігранта та поцінують внесок азійських переселенців у процес трансформації американської свідомості.

Американська мрія – поширена у США доктрина, за якою кожному американцеві відкрита можливість досягти успіху завдяки таким рисам, як працелюбність, мужність, наполегливість та рішучість. Поняття «американська мрія» часто використовується для опису загальнонаціональної ідеології, яка об'єднує американців. Його квінтесенцією є думка про те, що кожна людина, котра володіє здібностями, енергією та працьовитістю, здатна чесним шляхом домогтися успіху в житті.

Як і різні покоління іммігрантів, азійсько-американських порубіжних письменників теж називають по-різному. Подібний визначення стає у такий спосіб багатозначним (інколи його називають «резиновим»), адже кожен дослідник вкладає у це поняття «своє» значення, проте жоден з цих термінів не є вичерпним і досконалим, що і обумовлює перспективу подальшого дослідження цієї проблеми. Позначення «дефісний» або «через-дефіс» у визначенні широкого масиву гібридної літератури, створеної письменниками, що одночасно представляють дві культури, також має значний недолік, який полягає у тому, що, наприклад, в англійській мові при написанні терміна дефіс може не використовуватись («Japanese American literature»). Про дефіс згадує також Н. Висоцька: «у середині поточного століття більшість громадян США стануть «американцями через рисочку» [4, с. 20], і порубіжні письменники не є виключенням у цьому контексті.

Зауважимо, що етнографи, культурологи, соціологи, антропологи, літературознавці віддавали перевагу дослідженню цілісних «чистих» культур і не помічали «нечітких зон» між ними. Як зазначає Н. Бідасюк, «ці порубіжні зони були невидимі» [2, с. 8]. Актуальне на той час поняття «плавильний тигель» насправді означало, що іммігранти позбуваються своєї ідентичності, що дає їм змогу стати американцями – «прозорими» громадянами, «людьми без культури» (Р.Росальдо). «Етнічні меншини, яких не визнавали «справжніми» американцями, утворювали окремі спільноти, де підтримувались культурні традиції, оскільки далеко не всі іммігранти скидали свою національну ідентичність на кордоні США» [2, с. 8].

Вперше метафора «плавильний тигель» зустрічається в монографії М. Тлостанової «Проблема мультикультуралізму і література США кінця XX століття» (2000 р.). Ще на початку XX століття метафора мала позитивні конотації, позначила появу вірця американського громадянина, WASP (White Anglo-Saxon Protestant), білого протестанта-англосаксонця, який мав привілейоване походження. Цей процес дослідники називали по-різному: адаптацією, декультуризацією, тощо, підбираючи терміни, які більш влучно виражали ідею символічного «вливання» іммігрантів у американський мейнстрим: Іммігрантів, або принаймні їхніх дітей та онуків, поглинала національна культура, яка стирала їх значуще минуле – автобіографію, історію, спадщину, мову і весь інший культурний багаж. Проте, в епоху транскультури культурна інакшість вже не потрактовується як відчуженість, клеймо, якого неможливо позбутися, навпаки, вона осмислюється як «бренд».

Саме тоді одна за одною починають з'являтися такі метафори, як «салат»⁴, «веселка», «мозаїка», які засвідчили перехід до визнання Америкою різних компонентів своєї багатокультурності. Нагадаємо, що важливу роль у

⁴ Німецький літературознавець М.Флудернік говорить про гібридність, не просто як про явище, а також розвиває поняття «салатної миски» до рівня, коли відбувається хімічна реакція між салатним соусом та його окремими інгредієнтами.

трансформації американської ментальності відіграв випускник історичного факультету Університету Каліфорнії в Берклі 1967 року Рональд Такакі. Такакі вперше читав курс афро-американської історії в університеті Лос-Анджелесу; в 1972 році він очолив кафедру етнічних студій та вперше в США започаткував докторантуру з етнічних студій. Р. Такакі є одним із авторів засадничих досліджень з етнічної багатогранності американського суспільства («Незнайомці з іншого берега: історія азіато-американців», 1989), «Інше дзеркало: Історія мультикультурної Америки», 1993). У праці «A Different Mirror: A History of Multicultural America» (Boston, 1993) дослідник послідовно показує рівноцінний внесок європейців (включаючи ірландців, євреїв, італійців), африкано-американців, індіанців, латиноамериканців та азіатів у створення американської нації. Таким чином, «американські моделі соціальної та культурної гомогенності, периферії та центру офіційно замінені на моделі різноманітності, множинності та співіснування різноманітних культур та субкультур» [2, с. 10].

Н. Висоцька переконана, що у 1970-і роки метафора «плавильного тигля» «перестала задовольняти Америку через низку факторів, оскільки мала на увазі гомогенізацію – перетворення в більш-менш однорідну масу» [5]. Причину цього дослідниця пов'язує з демографічною ситуацією, зміною складу іммігрантів до США, боротьбою расових і етнічних меншин за громадянські права і згадує про «закон третього покоління»: те, що син хоче забути, онук бажає згадати. Тобто ті, хто приїжджав до Америки, іммігранти в першому поколінні, хотіли якомога швидше стати американцями. Для цього вони міняли імена, відмовлялися від своїх національних звичок, традицій, одягу і т.д. Їхні онуки – американці за народженням. Їм не потрібно комусь доказувати, що вони американці, і тому вони можуть дозволити собі розкіш бути ще кимось, бути американцями через рисочку, «hyphenated Americans» [5]. Через символічну «розкіш» та «принципову переплетеність першопочатків», третє покоління відновлює «свої» права, оскільки цікавиться культурою своїх предків.

Розглянемо детальніше шлях азійсько-американської літератури (зокрема її індійського компоненту) до визнання.

Ранній період. За словами Р.Такакі, «азіато-американці живуть у США вже понад 150 років – довше, ніж деякі європейські етнічні групи. Але як «чужинців», які прибули з «іншого берега», їх називали дикунами, язичниками, які не можуть асимілюватися» [31, с. 7]. Масова імміграція азіатів до США розпочалася в 1840-х роках, коли китайці тікали на «Золоту гору» від конфліктів, «породжених опіумними війнами» Британії, повстанськими заворушеннями серед селян та кровопролитною боротьбою між «*punti*» (корінним населенням) і «*hakkas*» (новоприбульцями) за родючі землі дельти» [31, с. 192]. Першу хвилю імміграції складали переважно малоосвічені селяни, захоплені золотом лихоманкою в Каліфорнії. Першими творами китайсько-американської літератури були автобіографії та усні перекази⁵ (детальніше цю проблему розглядає Е. Кім [23, с. 23-32]). Подібний шлях пройшли вихідці з Японії (починаючи з 1880-х), Кореї (1903) та Філіппін (1900-1920) [31, с. 134].

Виділяють дві основні хвилі імміграції з Південної Азії до США. Перша хвиля – переважно чоловіки з індійської провінції Пенджаб, які приїжджали на сільськогосподарські роботи до Каліфорнії в період з 1899 до 1914 року та часто не розмовляли англійською мовою. Імміграційний акт 1917 року майже повністю припинив приплив іммігрантів з Азії. У цьому контексті Р.Такакі зауважує, що до 1940 року в США нараховувалося тільки 2405 вихідців із Індії, 60 відсотків яких жили в Каліфорнії [32, с. 314]. Друга хвиля імміграції почалася після 1965 року, коли вийшов новий законодавчий акт «Про імміграцію та натуралізацію», і Америка відкрила кордони для іммігрантів з Азії, які мали потрібну кваліфікацію та навички.

Саме тому ранній період становлення азійсько-американської літератури ототожнюється з болісними процесами асиміляції

⁵ У цьому контексті варто зауважити про те, що до етнічного багатоголосся азіато-американців письменники, вихідці з Південної Азії, приєдналися відносно недавно. Це іммігранти першого, другого або третього покоління з Індії, Пакистану, Шрі-Ланки, Бангладеш.

героїв; те, що вони інші, «автоматично зумовлює їхню іманентну нижчість» [4, с. 309], символічну «неповноцінність» порівняно зі справжніми американцями. Література безпосередньо пов'язується з колоніальним досвідом та політичними подіями. Коли люди із жовтою шкірою все-таки потрапляли у коло публічної уваги, їх бачили у кривому люстрі євроцентричних упереджень – як «екзотичних чужинців», котрі ніколи не зможуть стати справжніми американцями. Присутнє у ставленні до іммігрантів відчуття їхньої Іншості підсилювалося очевидною належністю прибульців до іншої раси. Письменниця азійського походження Б. Мухерджі згадує, що важко долати стереотип індійця, який ототожнюється з малоосвіченим фермером. Саме тому Б. Мухерджі критикували через «несправжність» її героїв: «Обговорюючи мої твори, літературні критики та теоретики висловлювали думку, що автор, який походить з Індії, мусить писати про Індію, про жалюгідне становище індійських жінок та селян» [18, с. 6].

Хоча азійсько-американська література зародилася ще на початку ХХ століття, до 1970-х–1980-х років читацька аудиторія та критики не надавали їй достатньо уваги. Довгий час існувала тенденція розглядати азійсько-американську прозу як соціологічні та антропологічні документальні свідчення, а не як самодостатні літературні твори. Під впливом політичних та військових конфліктів між країнами Азії та США літературна критика часто мала політичне забарвлення. Проте твори письменників-іммігрантів демонстрували художні особливості мови та літературних традицій, що викликало зацікавлення такою літературою.

До кінця 1960-х років термін «азіато-американець» в основному використовувався для висловлення політичної солідарності та культурного націоналізму. Пізніше цей термін дозволяв азіатам в Америці ідентифікуватися як підгрупі та визначати свою індивідуальність серед інших. Азіато-американців скорочено називали «FOB»⁶ або «white-washed»⁷

⁶ FOB – «Fresh Off the Boat» – «тільки з човна», ті, хто відмовлявся асимілюватися.

[24, с. 105]. Свою точку зору пропонує С. Франклін, зауважуючи, що «до азіато-американців, на відміну від інших груп іммігрантів, ставляться як до вічних гостей» [21, с. 109]. Подібною точки зору дотримується Л. Лоу, яка підкреслює не лише «динамічне колювання та різномірність азійсько-американської літератури» [28, с. 28], але й описує азіато-американців як «кочівників, які ще остаточно не оселились і перебувають у стані подорожі між культурами» [28, с. 39].

Н. Бідасюк зауважує, що «існувала суттєва різниця між іммігрантами двох періодів. У першому випадку іммігрували фермери з єдиної індійської провінції, тоді як пізніші іммігранти були вихідцями з освічених родин Індії, Пакистану, Шрі-Ланки, Афганістану та Непалу» [2, с. 12]. Представники першої групи, «справжні азіати», продовжують «триматися» за своє етнічне коріння, у той час як з другої – повністю заперечували азійське походження і видавали себе за американців. Вони мали колоніальну освіту та володіли англійською мовою.

У творах багатьох представників того періоду змальовується однаково гірка доля героїв-іммігрантів та особливості їхньої адаптації в новому культурному середовищі. Якщо вдатися до хронологічного критерію азійсько-американської літератури, варто згадати твори Е. Ітон, В. Ітон, Х. Ямамото, Б. Мухерджі. Письменники починають вдаватися до «замовчуваних / заборонених тем», а також зачіпають найнижчі прошарки населення. Приміром, збірка оповідань «Темрява» Б. Мухерджі стає символічним літературним «проривом», оскільки вперше зображує індійських іммігрантів в Америці та Канаді.

Не менш важливим є вивчення азійсько-американської літератури за етнічним походженням письменника, адже «завдяки довшій історії імміграції тривалий час на літературній сцені США переважали письменники китайського, японського, філіппінського походження, але в 1990-х відбувся перехід від східно-азійського до пан-азійського літературного домінування» [1, с. 136]. У цьому контексті варто згадати окремий випуск

⁷ White-washed – «too assimilated» – занадто асимільовані.

журналу «Position» за редакцією відомих професорів азійсько-американських літературних студій Е. Кім та Л. Лоу, який вийшов друком у 1997 р. Випуск присвячений проблемам досвіду іммігрантів з Азії, в основному їх підтримці, незважаючи на расову та етнічну обмеженість.

Ранній період азійсько-американської літератури безпосередньо пов'язується з автобіографією – літературним жанром, головним героєм якого є сам автор. Повністю погоджуємося з Н. Висоцькою, яка пропонує свої метафори для ідентифікації азійців на території США, і зауважує, що «необхідність створювати свої – що знаменно, фіктивні – «автобіографії» впливля з суворих імміграційних законів, які дозволяли в'їзд до США лише найближчим родичам азіатів, котрі вже перебували там. Отже, як їх називали, «паперові батьки й діти» мали вивчити напам'ять вигадані сімейні історії – перевірка була серйозною. За умов відсутності документів справжні біографії ховалися, «забувалися», трималися у таємниці, що утруднювало, ба й унеможливлювало для нащадків відтворення дійсних сімейних історій» [4, с. 322]. За імміграційними законами лише найближчі родичі осіб азійського походження, які вже мешкали у США, отримували дозвіл на в'їзд до країни; «через це тисячам людей довелося перетворитися на «паперових» синів і племінників абсолютно незнайомих їм людей» [4, с. 334].

При аналізі етнічних творів важливою є приналежність письменника до певного покоління іммігрантів, що дозволяє глибше проникнути до художнього світу автора, адже в деяких діаспорах кожне покоління має свою символічну назву. Н. Бідасюк зауважує про «Issei – перше покоління вихідців з Японії, Nisei – друге, Sansei – третє. Manongs – перше (старше) покоління американців філіппінського походження. ABCD (American Born Confused Desi) і ABC (American Born Chinese) – терміни, що використовуються для позначення другого і третього покоління іммігрантів з Південної Азії та Китаю відповідно» [1, с. 137].

Issei. Перше покоління іммігрантів (*Issei*) С. Вонг називає «споживачами їжі» («big eaters»), чие життя продиктовано

необхідністю виживання і пристосування. Письменники Іссей прагнули до повного збереження «свого». Ш. Лім зауважує, що «письменники з етнічних меншин, особливо перше покоління, які лише зійшли з човна або Боїнга 747, мають роздвоєний погляд; як оптична ілюзія, їхня ідентичність складається з більше, ніж однієї частини, – як образ, який одночасно є молодого красунею та старою відьмою. Такий подвійний, навіть потрібний чи багатоаспектний ракурс існує одночасно. Людський зір не може сприймати суперечливі образи одночасно. Так і з ідентичністю іммігранта та американця. Хоча іммігрант одночасно є і чужинцем, і американцем, його свідомість працює або в одному руслі, або в іншому»⁸.

В. Ліпіна зауважує, що «перші письменники Іссей не відображали у власних творах дискримінаційного становища японців в Америці»⁹. Тематика та проблематика їхніх творів не була пов'язана лише з драматичним пошуком ідентичності в новому світі. Навпаки, опинившись на іншому континенті, вони створювали «свій» світ (свою Індію, свій Китай тощо), і підтримували «свої» традиції. Т. Біляніна зауважує, що «переважну кількість творів іссей було написано японською мовою» [3, с. 45].

Твори письменників першого покоління в основному порушують тему вигнання, болісної втрати, суму за батьківщиною, ностальгії, самотності, болісної асиміляції. Твори показують складні і часто болісні процеси адаптації до нової країни, що тотожно символічному «виживанню» серед «чужих». Письменники зосереджуються на особливостях «своїх» країни.

⁸ Lim S.G. The Ambivalent American: Asian American Literature on the Cusp. Reading the Literatures of Asian America / Eds. Lim S. G., Ling A. Philadelphia: Temple University Press, 1992. P.13-32.

⁹ Липина В. И. Трансцивилизационная литературная компаративистика восток-запад в третьем тысячелетии. *Проблеми вивчення та викладання східних мов та літератур*. Тези доповідей. Дніпропетровськ : видавництво ДНУ, 2006. С. 13-16.

У творах письменників іссей бачимо також одвічну проблему «батьки і діти», і яскравим підтвердженням цьому є оповідання Хісае Ямамото «Seventeen Syllables» («Сімнадцять складів»), де зображено стосунки матері та доньки. Хоча відмінності у поглядах на світ представників першого покоління іммігрантів та їх дітей, народжених в Америці, вважаються нездоланими, однак завжди залишається натяк на можливість порозуміння.

Схожі мотиви простежуються у творчості американської письменниці Д. Лагірі (зокрема, мова йде про роман «Тезка» та інші оповідання письменниці). Як бачимо, проблема конфлікту й зв'язку поколінь є лише одним із багатьох питань, які висвітлюються у творчості сучасних японсько-американських / азійсько-американських письменників. Разом із зазначеними проблемами потребують подальшого дослідження й характерні як для азійсько-американської літератури в цілому, так і для жіночої японсько-американської літератури зокрема, теми дискримінації, «інакшості», неоднозначності культурного та етно-соціального самовизначення.

Nisei. Представниками другого покоління американців індійського / японського походження (нісей) вважають нащадків перших мігрантів, народжених між 1910 та 1940 рр. Нісей, американці другого покоління, народжені вже у США, поступово починають шукати ідентичність між двома культурами, задаючись питанням «яка саме з них моя?», тяжіючи до самовизначення в ролі американців. Нісей стає своєрідним символічним культурним «мостом» між Індією / Японією та Америкою. Т. Біляніна зауважує, що «характерною рисою цього етапу розвитку літератури є критика стереотипних образів азіатів у літературі «білих» [3, с. 46].

Друге покоління схильне до марнотратства; вони не такі заощадливі і більш вибагливі. Письменники другого покоління вдаються до американських реалій та до подвійної ідентичності героя, який самостверджується через відносини з іншими американцями. У гібридизованій ідентичності їхніх героїв відбувається символічний культурний «сплав» «свого» та «чужого», відповідно азійського та американського. А. Артеага показав цей процес математично: «Має бути $I+I=3$, а не $i+I=i$

i/або i+I=I»¹⁰. Показовою в цьому плані є творчість Е. Лем, Д. Чанг, А. Куо, Д. Лагірі та інших.

Культурну подвійність відчуває і сам автор. Так, Д. Лагірі, яка належить до другого покоління іммігрантів, приймає дві культури. Вона пише: «Для того, щоб не ідентифікувати себе з тією чи тією культурою, я приймаю обидві. Я зрозуміла, що один плюс один дорівнює два, а не нуль» [24, с. 104-106].

«Свій» символічний «плюс» в гібридній (порубіжній) азійсько-американській ідентичності вбачає Н. Висоцька: «Є пряма стежка до ствердження амер. «гібридності» із знаком «плюс». Її апологети зосереджують зусилля на доведенні расово змішаної природи населення Нового Світу від самого початку, хоч би як намагалася офіційна історіографія минулого приховати цей факт» [4, с. 77].

Ф. Чін також відзначив особливий літературний статус японсько-американських письменників другого покоління – нісей, «які на відміну від китайських, прагнули перевершити у майстерності своїх улюблених англомовних письменників»¹¹.

Т. Біяніна зазначає, що «в японсько-американському дискурсі, на відміну від інших дефісних літератур, зокрема китайсько-американської, проблема першого та другого поколінь іммігрантів (іссей та нісей) набуває особливого значення у світлі подій часів Другої світової війни, а саме вимушеного переселення американців японського походження до ізольованих поселень та інтернування таких громадян за кордони США» [3, с. 35].

Саме тому творчість азійсько-американських письменників доцільно розглядати в контексті покоління, до якого належить той чи інший письменник: іссей, нісей, сансей тощо. Дослідники проблеми іссей та нісей (Д. Кітагава, Е. Кім) вважають, що

¹⁰ Arteaga A. *Chicano Poetics: Heterotexts and Hybridities*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 190 p.

¹¹ Chin F. *Come All Ye Asian American Writers of the Real and the Fake. The Big Aiiieeeee!: An Anthology of Chinese American and Japanese American Literature*. NY: Meridian, 1991. P. 28.

«перше покоління мігрантів з Японії прибувало до США з думкою, що колись вони повернуться на батьківщину, опиняючись при цьому між двома країнами і повністю не належачи до жодної з них. Друге й третє покоління, на противагу їм, є носіями «гібридної ідентичності», проблемам її вивчення у творах азійсько-американських письменників в останні десятиріччя приділяється особлива увага» [23, с. 164]. Яскравим прикладом у цьому контексті є творчість К. Морі. Т. Біляніна зауважує, що «творчість Кьоко Морі суттєво відрізняється від традиційної літератури японсько-американських письменників нісей та сансей, таких як Тошіо Морі, Джон Окада, Хісае Ямамото та Джаніс Мірікітані» [3, с. 44].

Для покоління нісей характерним є зв'язок з минулим (для іммігрантів це часто єдиний символічний «терапевтичний» ефект). Відмінним прикладом у цьому контексті є автобіографічний роман Моніки Соне «Nisei Daughter» («Дочка другого покоління», 1953 р.), назва якого безпосередньо вказує на приналежність до другого покоління іммігрантів. Героїня намагається зберегти зв'язок із минулим, зв'язок між поколіннями та прагне віднайти власне «я», визначити своє місце в нових соціальних умовах, відбивається загальна тенденція пошуку рівноваги між спадщиною генетичної культури та злиттям із сучасністю навколо.

Мотив минулого яскраво простежується у творчості Д. Лагірі та Б. Мухерджі, і цим автори заявляють про свою приналежність до покоління нісей. Зауважимо, що твори Д. Лагірі вже давно не розглядаються з позицій мультикультуралізму, як своєрідної метафори «melting pot» (розплавлення, розпорошення культур). Вагомою є метафора «салатної миски» (salad bowl) / «яскравої веселки» (bright rainbow) – коли всі «інгредієнти» в транскультурному тексті не розплавляються / не розчиняються в американську мрію, а співіснують кожна окремо, наголошуючи на своїй важливості.

Варто відзначити, що письменники часто вдаються до різних метафор, аби по-своєму передати бачення США іммігрантами різних поколінь. Проте Б. Мухерджі ототожнює самих індіців з метафорою. Після переїзду до США письменниця по-іншому

побачила індійських іммігрантів: вони мали потенціал змінити не тільки себе, а й країну, в якій живуть. «Індієць – це метафора, особливий підхід до розуміння світу. Хоча персонажі моїх оповідань є або були індійцями, я розповідаю історії про зламані ідентичності та забуті мови, про бажання увійти до нової спільноти, не зважаючи на постійний страх невдачі та зради»¹².

Метафора, з її корінням від грецьких слів означає «перенесення», описує щось подібне на кшталт міграції, міграції ідей в образи. Цікаву точку зору в цьому контексті має С. Рушді: «мігранти – люди, що народилися в одному середовищі й перенесені до іншого, – за самою своєю сутністю є метафоричними істотами»¹³. Образ США часто уособлюється як «приймна» для іноземних прибульців країна. Культурне непорозуміння – це метафора соціального відчуження, а іноді й неприхованої агресії «нерідного» суспільства. У цьому контексті варто згадати і про «метафору кордону», важливу не лише для чиканос, але і для азіато-американців: обоє знаходилися між двома культурами, і були розділені як умовним, так і фізичним кордонами.

До схожої метафори вдається Дайске Кітагава. У праці «Issei and Nisei: The Internment Years» автор стверджує, що більшість іммігрантів-японців першого покоління ставляться до Японії як до «рідної матері» (実母), в той час як Америка стала для них «свекрухою» (義母, «свекруха» «приймна матір»). Адже, за японською традицією, коли дівчина виходить заміж, вона залишає рідну сім'ю та переїжджає до родини чоловіка – так само й емігрантам доводиться залишити рідні землі та звикати до життя у новій «сім'ї», терпляче зносячи труднощі¹⁴.

Т. Біляніна у цьому контексті наголошує, що «важливою особливістю японсько-американської літератури протягом декількох поколінь, починаючи з іссей, першого покоління

¹² Mukherjee B. *Darkness*. Ontario: Penguin Books Canada Ltd., 1985. 200 p.

¹³ Rushdie S. *Imaginary homelands: Essays and criticism 1981-1991*. Granta Books & Penguin Books, 1991. 439 p.

¹⁴ Kitagawa D. *Issei and Nisei: The Internment Years* / Daisuke Kitagawa. New York: Seabury Press, 1967. 174 p.

мігрантів, є постійна внутрішня боротьба у вирішенні дилеми: асимілюватись у новому суспільстві чи обрати культурну «іншість» [3, с. 148]. Письменники другого покоління вдаються до американських реалій та до подвійної ідентичності героя, який самостверджується через відносини з іншими американцями.

Sansei. Для письменників сансей (як і для нісей) характерний погляд «здалеку» на Індію / Японію як на батьківщину предків та прагнення до пізнання й збереження своїх традицій. Але такі письменники як Д. Лагірі та К. Морі мають можливість подивитись на свою країну (Індію / Японію) одночасно зсередини та ззовні, маючи, таким чином, «двовимірний погляд» на цю країну. Завдяки цьому в художніх романах Кьоко Морі можна побачити не опис життя американки японського походження, а розповідь про життя японки, яка жила в Японії часів дитинства письменниці, написану з перспективи погляду американки.

Зауважимо, що формування ідентичності третього покоління іммігрантів зазнало значного впливу періоду інтернування, а саме замовчування представниками старших поколінь (іссей та нісей) труднощів і травм військових років. Іммігранти третього покоління прагнули сформувати свідому культуру, зберігаючи історію своїх батьків. Т. Біляніна наголошує, що «у повоєнній літературі сансей-письменники прагнули не тільки продовжити спростування міфів та стереотипів щодо іммігрантів, але й звертались до проблеми асиміляції або відокремлення від домінуючої білої культури. [3, с. 47].

Повністю погоджуємося з Н. Висоцькою, яка переконана, що у 1970-і роки метафора «плавильного тигля» «перестала задовольняти Америку через низку факторів, оскільки мала на увазі гомогенізацію – перетворення в більш-менш однорідну масу» [5]. Причину цього дослідниця пов'язує з демографічною ситуацією, зміною складу іммігрантів до США, боротьбою расових і етнічних меншин за громадянські права і згадує про «закон третього покоління»: те, що син хоче забути, онук бажає згадати. Тобто ті, хто приїжджав до Америки, іммігранти в першому поколінні, хотіли якомога швидше стати

американцями. Для цього вони міняли імена, відмовлялися від своїх національних звичок, традицій, одягу і т.д. Їхні онуки – американці за народженням. Їм не потрібно комусь доказувати, що вони американці, і тому вони можуть дозволити собі розкіш бути ще кимось, бути американцями через рисочку, «hyphenated Americans» [5].

Через символічну «розкіш» та принципову переплетеність першопочатків, третє покоління відновлює «свої» права, оскільки цікавиться культурою своїх предків. Письменники порушують теми «свого» способу життя, які замовчувалися представниками другого покоління. Третє покоління символічно та на художньому рівні «зближується» з першим саме через прагнення відродити «своє» етнічне коріння. У цьому контексті Г. Блум називає це явище «поклоніння предкам навпаки» («reverse ancestor worship»)¹⁵. Подібної думки дотримується і канадський дослідник Ч. Тейлор; він відстоює право на культурні особливості, адже «кожна культура містить у собі щось, що заслуговує на захоплення і пошану, навіть за наявності у ній елементів, що викликають негативний відгук»¹⁶.

Н. Бідасюк переконана, що «про ідентичність іммігранта більше не говорять, використовуючи опозицію Америка–Індія (Китай, Японія і т.п.) чи накреслюючи одновекторний рух зі Сходу до Нового Світу; особистість іммігранта описують новими термінами: флюїдність, національна неналежність, мультиспорідненість (fluidity, national non-attachment, multiple affiliations) [1, с. 141].

У творах письменників третього покоління помічаємо символічну «зміну акцентів»: письменники переймаються проблемами успішної асиміляції та розвитку культурної ідентичності героя саме в США, а не усялякі можливості збереження своєї автохтонної культури. Сучасний герой постає як «новий американець», який не переймається збереженням

¹⁵ Bloom H. Asian-American Writers. Infobase Publishing, 2009. 219 p.

¹⁶ Taylor Gh. The Politics of Recognition / Ch. Taylor // Multiculturalism, examining the politics of recognition. : ed. and introd; by A. Gutmann. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1994. P. 25-73.

спадщини своїх предків. Водночас існує герой, який попри успішну асиміляцію в США щосили намагається відновити культуру своїх предків хоча б на побутовому рівні, оскільки сприймає її як розкіш.

Створюється символічний «новий простір» для азіатських іммігрантів. Н. Бідасюк зауважує, що «з новим витком азіатсько-американських студій розширилися межі самого поняття, і зараз у рубриці азіатсько-американської літератури часто можна знайти імена авторів не тільки вихідців з Азії, а й з діаспори азіатсько-тихоокеанського регіону» [1, с. 136].

Третє покоління дозволяє собі розкіш відновлювати «свої» права, оскільки цікавиться культурою своїх предків. Письменники порушують теми «свого» способу життя, які замовчувалися представниками другого покоління. Третє покоління символічно та на художньому рівні «зближується» з першим саме через прагнення відродити «своє» етнічне коріння. Для сучасного азіатсько-американського читача твори зберігають культурну пам'ять, підтримують духовно, пропонують моделі для наслідування. Таких письменників стара культура приваблює більше, ніж нова. У творах присутня ностальгія за минулим, оскільки вони насичені культурними особливостями «своєї» батьківщини.

Твори сучасних азійсько-американських письменників вирізняються особливою тематикою. Наскрізною темою є проблема втрати «деш» і особливості формування нової ідентичності. Поняття «деш» (дослівно «батьківщина» з бенгальської) є важливим в азійсько-американській літературі, оскільки мова йде про «письменників через ризик» (hyphenated writers), які поєднують дві культури, дві ідентичності, і переносять це на своїх героїв. Про символічні «сліди» переходу від «свого» до «чужого» нагадує постійна ностальгія за втраченим минулим. Героям-іммігрантам важливо не лише чітко і правильно окреслити (побачити) лінії переходу (контури «свого-чужого»), але й зрозуміти важливість і необхідність перетину цих меж. У результаті цього їхня ідентичність «рухлива» / гібридизована.

Письменники зображують своїх героїв крізь призму гетерогенності (відмінності, інакшості), відтак їхні герої-іммігранти утворюють своєрідний культурний анклав. Символічний стан іммігранта «через ризик» Н. Висоцька вбачає у «способі протистояння однаковості «одноповерхової Америки», оскільки належати до якоїсь ще національної групи – престижно, це виділяє тебе з однорідної маси тобі подібних» [5].

Н. Висоцька запевняє, що «сьогодні до більш традиційних етнічних груп вихідців з Азії додалися так звані «свіжі» іммігранти – в'єтнамці, індійці, індонезійці, лаосці, каипучійці, - які поступово долучаються до літературного процесу» [4, с. 296].

Твори трьох поколінь тематично однакові передовсім через спільні теми родини, расової нерівності, проблему поколінь, множинної ідентичності, процеси асиміляції / американізації тощо. Відтак, тематичний принцип класифікації творів не менш важливий.

Досліджуючи азійсько-американську літературу, американська вчена Сау-Лінг Вонг вдається до двох метафор – «необхідність та надмірність» (відповідно до різного покоління іммігрантів)¹⁷. Взаємини між поколіннями (generation gap) – одна з найпоширеніших тем азійсько-американської літератури останніх десятиліть.

Пізній період. Сучасні дослідники по-новому прочитують класичні твори вітчизняної літератури, посилюючи увагу до таких її постійних та важливих тем, як наявність чи відсутність «спадщини» у широкому сенсі, соціальна маргінальність, відчуження чи відчуття «залучення». Азійсько-американська література стрімко розвивається, її твори вирізняються тематичним, ідейним і стилістичним розмаїттям; письменники не зосереджуються «винятково на своєму етнічному досвіді в США» [1, с. 144]. На відміну від раннього періоду, твори не обмежуються культурними та етнічними рамками, а зачіпають загальнолюдські проблеми втрати, стосунків у родині, кохання тощо.

¹⁷ Wong S.-L. Reading Asian American Literature: From Necessity to Extravagance, 1993.

Сьогодні наполягати на цілісності азійсько-американської ідентичності означає запліщувати очі на реальну екзистенційну ситуацію тисячі людей, які опинилися «між культур», або в зоні дії кількох культур одразу. У цьому контексті відомий дослідник Кален коригує поняття «американізації», простежуючи його еволюцію від бажання недавніх іммігрантів «розчинити» своє етнічне «я» у плавильному тиглі до усвідомлення цілісності власного етнокультурного минулого та позитивної переоцінки американської спадщини, тобто від асиміляції до «союзу різноманітностей» [22, с. 124].

У творчості сучасних письменників-іммігрантів «західна література і культура є «своїм» середовищем, яке живить їх творчість, а проблема Іншої «культурної належності», чи відповідно неналежності, культурна бездомність, зв'язок зі своїм східним корінням є важливою складовою їх художніх пошуків» [11, с. 15]. Зауважимо, що значний вплив культур «великих сусідів» призводить до того, що «чуже» стає «своїм» – іде процес інтеріоризації зовнішніх впливів, що робить межі між «своїм» і «чужим» хиткими і умовними. Яскравим прикладом у цьому контексті постає якраз азійсько-американська література, твори якої зображують «культурний досвід» вихідців із різних країн, а також непростий «перехід» героя з однієї культури в іншу. Для них існує потреба «виглядати своїм», що часто породжує внутрішнє «розщеплення» на «своє» і «чуже». Про це говорить Н. Висоцька, зауважуючи, що «поділ світу на «своє» і «чуже» ніколи не був аксіологічно нейтральним. Для підтримки психологічної рівноваги племені / нації / індивіда потрібно було асоціювати «своє» з гарним, а «чуже» – з поганим» [4, с. 7]. Актуальною постає проблема «мовної стіни», коли «чужий» (у нашому випадку американській) мові протиставляється «своя» (індійська), якою звикли спілкуватися вдома, серед «своїх».

Постійна взаємодія свого/чужого виражається як на рівні художнього напрямку, так і на рівні стилістичного оформлення творів. У цьому контексті можна наголосити на замовчуванні, що стає як своєрідною основою «літературної гри» автора з читачем, так і «культурним кодом», без розшифрування якого таємницю сюжетів транскультурного / порубіжного тексту

неможливо досягнути. Іншим «своїм» кодом є концепт мовчання. У творах порубіжних письменників є багато прикладів внутрішнього монологу героїв. Перебуваючи наодинці, вони сумують за своїм домом, і водночас «спілкуються» умовно: за допомогою своїх деталей. Концепт мовчання (“chimmoku сонсерт”)¹⁸ розширюється за рахунок культурлогічної складової: іммігранти мовчать не через гнів чи незгоду з чимось, а через свою культурну «інакшість», ізолюваність (як фізичну так і уявну), та через мовний бар’єр. У такий спосіб мовчання стає компонентом умовного спілкування зі «своїми», і представляє «фікціональну» дійсність як художнє явище. Тиша або незвуки сприймаються як жести, які виникають в процесі невербальної комунікації. Ці безшумні мовні альтернативи можна кваліфікувати за допомогою поведінки тіла та будь-якої іншої невербальної діяльності (почервоніння, сльози, емоції, піт тощо).

Вимір мовчання помічаємо в оповіданні Д. Лагірі «Земля-Небо» зі збірки оповідань «Незвична земля» (2008), в якому головна героїня Апарна майже не спілкується зі своїм чоловіком: “My father was a lover of silence and solitude. He had married my mother to placate his parents; they were willing to accept his desertion as long as he had a wife” [26, с. 49]. Інший епізод твору також пов’язаний з мовчанням. Це відбувається під час прийому їжі, коли лише звук ножа та виделки порушує звичну тишу квартири: «As usual, my father said nothing in response to my mother’s commentary, quietly and methodically working though his meal, his fork and knife occasionally squeaking against the surface of the china, because he was accustomed to eating with his hands» [26, с. 273].

¹⁸ Yalovenko, O. “CHIMMOKU” as a Silence Concept in Jhumpa Lahiri’s Selected Stories. *Львівський філологічний часопис*, 2022. С. 178-185. Електронний ресурс: [режим доступу: http://www.philologyjournal.lviv.ua/archives/12_2022/27.pdf](http://www.philologyjournal.lviv.ua/archives/12_2022/27.pdf) (дата звернення: 30.04.2024).

Зазначимо, що в поезії Д. Лагірі причини мовчання героїв представлені явно, відкрито, через зображення внутрішніх переживань. Важливою в цьому контексті є невербальна комунікація, коли мовою тіла та мовчанням можна сказати знано більше. Мова йде про простір, який подібно роздвоєній ідентичності героїв-іммігрантів, теж має ознаки лімінальності на різних рівнях. Фізично герої тут, в Америці, але насправді вдома, в Індії, за тисячу миль¹⁹. Тут можна згадати і символічну «подорож зі стінами» (про неї зауважує Н. Бідасюк), коли вони стають «свідками» частих внутрішніх розмов з собою. У такий спосіб образ квартири поряд з ознакою лімінальності синонімічний лексемі пастки, ув'язнення, клітки, з якої хоче вирватися герой. Наприклад, в романі Д. Лагірі «Тезка» лімітований простір тотожний стану транзитності, порубіжжя, коли ти вже не там, але ще і не тут: “Though they are home they are disconcerted by the space, by the uncompromising *silence* that surrounds them. They still feel somehow in transit, still disconnected from their lives, bound up in an alternate schedule, an intimacy only the four of them share” [25, с. 61]. Свій стан транзитності, який також реалізується шляхом мовчання, суму та пригніченості найбільше відчуває Ашима, мати головного героя: “On more than one occasion he has come home from the university to find her morose, in bed, rereading her parents’ letters. Early mornings, when he senses that she is quietly crying, he puts an arm around her but can think of nothing to say, feeling that it is his fault, for marrying her, for bringing her here” [25, с. 26].

У літературному потрактуванні основним культурним кодом є текст, вплетений у канву культури. У доробку Д. Лагірі їжа, концепти кольору та одягу слугують кодом ідентичності особистості, а також комунікативною системою, запасом образів, правилами поведінки. Ці концепти функціонують як

¹⁹ У цьому плані вбачаємо також концепт «лімбо» (limbo concept), спрямований на подвійність та невизначеність (фізично тут, а подумки там). Все це осмислюється як розщеплення суб’єкта: вербальна діяльність індивіда виявляється відчуженою від його сутності.

культурні знаки поміж членами азійської культури і є інструментом налагодження різного роду стосунків, сприяють реконструкції спогадів про минуле, виступають індикатором самоідентифікації.

Мова йде про культурний код як транслятор культури та спосіб розкриття іншої ідентичності, який виконує соціальну та транскультурну функцію. Ми вважаємо, що дослідження культурних кодів є актуальним у всі часи, воно не має виражених часових та територіальних обмежень. Культурні коди можуть бути предметом вивчення багатьох дисциплін гуманітарного циклу у закладах вищої освіти, темою написання магістерських робіт, а також інтегровані у процес вивчення іноземної мови та літератури різних країн. Через культурне розмаїття ми краще розуміємо світ навколо нас, а оскільки ми є частиною цього світу, то водночас транслюємо власний культурний код та його багаті традиції, матеріальну та духовну спадщину.

Варто зауважити, що важливо досліджувати «нову» і «стару» літературу у єдності, підкреслюючи взаємодії та взаємовпливи між ними, спричинені культурним «переливанням крові». Мова йде про поліжанрові або кросс-жанрові твори, в яких співіснують різноманітні дискурси. Н. Висоцька зауважує, що «саме важливість зосередження на кожній миті метафоризує транскультурний дискурс (наголос на різноманітних способах фіксувати, переживати, консервувати час» [4, с. 272], і саме такі деталі як фотографія, кіноплівка, щоденник, листи з дому чи не найкраще зберігають символічний «зв'язок» з минулим.

Твори сучасних азійсько-американських письменників вирізняються особливою тематикою. Письменники зображують героїв крізь призму гетерогенності (відмінності, інакшості), відтак герої-іммігранти утворюють своєрідний культурний анклав. Символічний стан іммігранта «через ризик» вбачається у «способі протистояння однаковості «одноповерхової Америки», оскільки належати до якоїсь ще національної групи – престижно, це виділяє тебе з однорідної маси тобі подібних» [5]. До більш традиційних етнічних груп вихідців з Азії додаються «свіжі» іммігранти – в'єтнамці, індійці, індонезійці, лаосці, які

поступово долучаються до літературного процесу» [4, с. 296]. Герої сучасної азійсько-американської літератури сприймають себе як «американців азійського походження», де обидві складові однаково важливі і не суперечать одна одній (чого не можемо сказати про ранній період становлення азійсько-американської літератури)²⁰. Водночас, жоден з текстів не відходить повністю від традиційної моделі соціально-психологічного роману. Згідно з новими тенденціями у світовому літературознавстві, коли гібридна література перестає бути знаком мультикультуралізму і переходить на якісно вищий рівень транскультурного простору, «назріває необхідність дослідження азійсько-американської літератури з точки зору її унікальної поетики та художніх засобів» [12, с. 135].

Оскільки головною передумовою порівняльно-історичного дослідження різних літератур є ідея єдності та закономірності спільного процесу соціально-історичного розвитку людства, виникає необхідність до порівняння сіно-американської літератури зі світовою літературою з метою встановлення закономірностей літературних явищ сучасної епохи глобалізації. Звичайно, що позначення «через-дефіс» (або поняття «дефісна література») у визначенні широкого масиву американської літератури, створеної письменниками з порубіжною ідентичністю (китайського / бенгальського походження) використовується умовно, і має символічне значення, враховуючи «механічність» / тимчасовість цього терміну.

Досліджуючи специфіку творчості порубіжних письменників Ж. Бурцева переконана, що «в умовах унікального розташування між різними культурами існує необхідність звести їх елементи до системної цілості, і цей процес виражається не у простій механіці поєднання різних культурних голосів, але у складному формуванні нової форми світогляду, художнім продуктом якої є феномен транскультурної (у нашому

²⁰ Маємо на увазі культурну подвійність, коли дві культури протиставлялися, і одна з них, як правило, представлена у позитивному світлі, інша – у негативному, одна є «своя», інша – «чужою».

випадку азійсько-американської) літератури. Наприклад, Л. Чен говорить про гібридну ідентичність сіно-американців, яка «базується на принципі ствердження/заперечення «китайськості» (dis/claiming Chineseness) [19, с. 6], яка у транскультурному контексті трактується як «відмінність» (difference) (а не інакшість). Це є новою ціннісною категорією сіно-американської літератури, саме тому «китайськість» виходить на новий ракурс вивчення і перестає розумітися як екзотика, а розглядається у вимірі ціннісних відмінностей. Цю позицію можна порівняти із теорією Ж. Дерріда, для якого ядром сущого є не «сутність», а «différance».

Свою позицію висловлює Д. Мадсен, вона переконана, що «сприйняття художніх творів сіно-американської літератури не може розцінюватися як естетичний артефакт, допоки ці твори будуть ототожнюватися із поняттями «азійсько-американськості» або «сіно-американськості» («Asian American-ness» or «Chinese American-ness» [29, с. 187]. Герой важливий як індивідуальна особистість, а не як іммігрант азійсько-американського походження.

Г. Костенко наголошує, що «національна ідентичність письменника визначається цілою низкою факторів, найважливішими серед яких вважаються мовний, географічний, культурний, державний, ідеологічний, релігійний і фактор історичної пам'яті. Проте при пильнішому розгляді всі ці чинники виявляються не такими істотними і домінантними, вони можуть виступати лише у своїй єдності, віддзеркалюючи той або інший літературний контекст і визначаючи національну своєрідність конкретної літератури» [9, с. 18]. Національна і культурна ідентичності мають особливу вагу у творчості письменників порубіжжя, а зіткнення «свого» та «чужого» постає чи не найважливішим конфліктом їх творів. Культурні образи «іншого» химерно переплітаються з образами «свого», у результаті чого їх автор уособлює колаж (суміш) різних культур.

В. Селігей переконаний, що «теорії «салатної миски», так само, як і теорія «плавильного тигля» (М. Тлостанова), не в змозі пояснити складності феномену азійсько-американської

літератури» [13, с. 10]. Це обумовлено тим, що до головних проблем сучасної азійсько-американської літератури (сім'я, соціум, природа, покоління, їжа, релігія) додається культурна складова, яка і стає вирішальним фактором становлення нової транскультурної особистості, здатної до освоєння декількох культур одночасно.

Висновки. Сучасне західне літературознавство тяжіє до розгляду порубіжної літератури у рамках масивного азійсько-американського канону, що на сьогодні становить окреме і самостійне поле для досліджень. Доробок азійсько-американської літератури повинен розглядатися як сукупність текстів, об'єднаних національно-формуючими темами, з притаманними мовними стратегіями та формальними рисами на тлі історичної динаміки, що пояснюють її різноманітний характер.

Транскультурність складає основний проблемний пласт творів сучасних письменників порубіжжя. Із розвитком концепції транскультури, що сприймає суб'єкт як потенційно вільний від власної культури, актуальним стає аналіз творчості таких письменників, як Ха Цзінь, К. Ісігуро, Х. Муракамі, Е. Тан, С. Рушді, Б. Мухерджі, Д. Лагірі, Ф. Чіна, М. Кінгстон, К. Морі та інших з точки зору наявності «транскультурної чутливості». Подібне культурне «позазнаходження», «культурна бездомність» приводить до формування транскультурних ідентичностей письменників і транскультурної естетики їх творів. Таке прочитання, передусім, припускає, що світ, створений автором, не є замкнутим, відокремленим простором, а знаходиться всередині культур.

Взаємодія представників різних культур формує загальне уявлення про їхню ідентичність, а також фізичні, моральні, інтелектуальні, мовні, етичні та релігійні особливості. Ця взаємодія спрямована на розуміння культурних кодів. Правильне прочитання «між рядками» дозволяє краще розшифрувати інформацію, закладену автором, і глибше розуміти не лише зовнішній, але і психологічний портрет героя художнього твору, окремої людини, етносу або цілої епохи. Для сучасного читача такі твори зберігають культурну пам'ять,

підтримують духовно, пропонують моделі для наслідування. Сучасних письменників стара культура приваблює більше, ніж нова. У творах присутня ностальгія за минулим, оскільки вони насичені культурними особливостями «своєї» батьківщини (Д. Лагірі, Б. Мухерджі). Твори тематично однакові через спільні теми родини, расової нерівності, проблему поколінь, множинної ідентичності, процеси асиміляції / американізації тощо (відтак, тематичний принцип класифікації творів не менш важливий).

Вище названі особливості є характерними для азійсько-американської літератури у транскультурному просторі сучасної глобалізації. Однак творчість окремого письменника у рамках азійсько-американського канону залишається оригінальною і самобутньою, що спонукає до дослідження його творчості з точки зору наявності «естетики транскультурного» – саме так науковці визначають комплекс художньо-естетичних маркерів, характерних для мистецтва сучасності в цілому. Центром дослідження обирається простір свідомості транскультурних письменників, аналіз образів нового рівня існування людини у світі, співвідношення загальнолюдського і локального у художньому світі творів, орієнтація на різноманітність духовного життя людства.

Що важливо, зведення досліджень творчості порубіжних азійсько-американських письменників сучасності виключно до проблематики національної ідентичності залишає без уваги аналіз художніх винаходів окремих письменників. Процеси транскультурації (на відміну від кроскультурності) проявляються у створенні художнього світу (герой, сюжет, локус, стиль, інтертекстуальні зв'язки тощо) за межами чинних національних, художніх, естетичних традицій як «вродженої», так і набутої культур. Тому дослідження подібних феноменів стає центральним завданням сучасного порівняльного літературознавства у його планетарно-визначеному масштабі.

ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА

1. Бідасюк Н. В. Азіатсько-американське оповідання на карті сучасної американської літератури. *Американські літературні студії в Україні* : [зб. наук. ст.]. Київ : ВД «Києво-

Могилянська академія». 2012. Вип. 7 : Американське Short Story: теорія жанру і практика сучасності (рубіж XX-XXI ст.). С. 134-144.

2. Бідасюк Н. В. Творчість Бгараті Мухерджі в контексті американського мультикультуралізму: дис. ... канд. філол. наук : 10.01.04 / НАН України, Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка. Київ, 2007. 198 с.

3. Біляніна Т.С. Жанрово-тематична своєрідність творчості Кьокко Морі : дис. ... канд. філол. наук : 10.01.04 / НАН України, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара. Дніпро, 2019. 251 с.

4. Висоцька Н. О. Єдність множинного. Американська література кінця XX – початку XXI ст. у контексті культурного плюралізму : монографія. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2010. 456 с.

5. Висоцька Н. Сучасна література США в контексті культурного плюралізму. Електронний ресурс: режим доступу: <https://polit.ru/article/2010/09/23/literature/> (дата звернення: 30.04.2024).

6. Гошук О. Збереження культурної ідентичності на локальному рівні як реакція на вплив глобалізації. *Наукові записки. Серія: Культурологія*. Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2011. Вип. 8. 164 с.

7. Денисова Т. Глобальне та локальне: параметри культури. *Американська література на рубежі XX-XXI століть* : матеріали II Міжнар. конф. з літератури США, м. Київ, 24-26 верес. 2002 р. / уклад. Т. Н. Денисова. Київ : ІМВ, 2004. 592 с.

8. Дроздовський Д. Гоголівське питання і транскультурність. Електронний ресурс: режим доступу: <http://litakcent.com/2013/03/04/hoholivske-pytannja-i-transkulturnist/> (дата звернення: 22.04.2024).

9. Костенко Г. М. Від Конрада до Набокова: білінгвізм та бікультурність як творчий імпульс : монографія. Запоріжжя : ЗНТУ, 2011. 407 с.

10. Лімборський І. В. Світова література і глобалізація. Черкаси : Брама-Україна, 2011. 192 с.

11. Надутая Т. В., Липина В. И. Проблематика и поэтика творчества Эми Тан в аспекте литературной имагологии : монография. Днепропетровск : Инновация, 2015. 160 с.
12. Надута Т. В. Сино-американський дискурс у творчості Емі Тан: імагологічний аспект. Дис. канд. філол. наук: 10.01.05 / Дніпропетровський національний університет ім. Олеся Гончара. Дніпропетровськ, 2014. 200 с.
13. Селигей В. В., Липина В. И. На перекрестке культур Востока и Запада: транскультурный феномен творчества Фрэнка Чина : монография. Днепропетровск : Инновация, 2013. 174 с.
14. Селигей В. Роман Френка Чина «Хайвей Ганга Діна» в контексті дискурсу гібридної ідентичності. *Наукові записки Харківського нац. педагогічного університету ім. Г. Сковороди. Серія : Літературознавство*. 2011. Вип. 3 (1). С. 163-168.
15. Султанов К. Культурная инаковость и дискурс постколониальности: о критериях и пределах соотнесенности. *Личность. Культура. Общество*. 2012. Том XIV. Вып. 2. № 71-72. 316 с.
16. Bak H. One Nation under God? *The Interplay of Ethnicity and Religion in Contemporary US Multicultural Literatures*. Presentation at the Salzburg Seminar, March 15, 2001. Typescript. P.
17. Butorac D. L. Imagined Identity, Remembered Self: Settlement Language Learning and the Negotiation of Gendered Subjectivity. Doctor of Philosophy thesis, July 2011. URL: http://www.languageonthemove.com/wpcontent/uploads/2012/03/DButorac_PhD.pdf (last assessed: March, 25, 2024).
18. Chen T., Goudie S. X. Holder of the World: An Interview with B. Mukherjee. *Jouvert: Colonial Studies*. Vol. 1, Issue 1. 1997. P.1-19.
19. Chen L. L. *Writing Chinese: Reshaping Chinese Cultural Identity*. NY: Palgrave Macmillan, 2006. 222 p.
20. Delgado F. Neither Japanese Nor American: Identity and Citizenship in John Okada's "No-No Boy". *Trespassing Journal*. Spring 2012. Issue 1. URL: http://trespassingjournal.org/?page_id=149 (last assessed: April, 30, 2024).
21. Franklin C. The Making and Unmaking of Asian American Identity: "Making Waves" and "The Forbidden Stitch". *Hitting*

Critical Mass. A Journal of Asian American Cultural Criticism. Vol. 3. No.1. University of California at Berkeley, Winter, 1995. P. 93-129.

22. Kallen H. Culture and Democracy in the United States. *Studies in Group Psychology of the American People*. N.Y.: Boni & Live right, 1924. P. 124-144.

23. Kim E. *Asian American Literature: An Introduction to the Writings and Their Social Context*. Philadelphia: Temple University Press, 1982. 363p.

24. Lahiri J. My Two Lives. *Newsweek*. MSNBC.Com. March, 6, 2006. P. 103-106.

25. Lahiri J. *The Namesake*. A Mariner Book. Boston : Houghton Mifflin Co., 2004. 195 p.

26. Lahiri J. *Unaccustomed Earth*. New York, Toronto : Manotosh Biswas, 2008. 331 p.

27. Li D. L. *Imagining the Nation: Asian American Literature and Cultural Consent*. Stanford, Ca.: Stanford University Press, 1998. 280 p.

28. Lowe L. Heterogeneity, Hybridity, Multiplicity: Marking Asian American Differences. *Diaspora. A Journal of Transnational Studies*. 1.1. 1991. P. 24-44.

29. Madsen D. L. Artefact, Commodity, Fetish: The Aesthetic Turn in Chinese American Literary Study. *Querying the Genealogy: Comparative and Transnational Studies in Chinese American Literature*. Shanghai: Yi Wen Chu Ban She, 2006. P.185-197.

30. Nguyen V. T. *Race and Resistance: Literature and Politics in Asian America*. Oxford University Press, 2002. 240 p.

31. Takaki R. *A Different Mirror: A History of Multicultural America*. Boston: Little Brown, 1993. 508 p.

32. Takaki R. *Strangers from a Different Shore: A History of Asian Americans*. Boston: Little, Brown, 1989. 570 p.

Коротко про авторів

БАЙЛО Юлія – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і практики іноземних мов та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету

БЕЗКОРОВАЙНА Ольга - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і практики іноземних мов та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету

БОГАЧИК Марина – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики іноземних мов та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету

БОНДАРЕНКО Олександра – доктор філософії, доцент кафедри англійської мови гуманітарного спрямування Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ІВАШКЕВИЧ Ернест – кандидат, психологічних наук, доцент кафедри теорії і практики іноземних мов та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету

КАПЕЛЮХ Дмитро – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та зарубіжної літератури Рівненського державного гуманітарного університету

КУРЯТА Юлія – кандидат психологічних наук, доцент кафедри теорії і практики іноземних мов та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету

МИХАЛЬЧУК Наталя – доктор психологічних наук, професор кафедри теорії і практики іноземних мов та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету

ОЗДЕМІР Оксана – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та зарубіжної літератури Рівненського державного гуманітарного університету

СЕРЕДЮК Лариса – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики іноземних мов та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету

СИМОНОВИЧ Наталія – магістр середньої освіти, вчитель німецької мови, другої іноземної мови та зарубіжної літератури Рівненського державного гуманітарного університету

СТАНІСЛАВЧУК Наталія – доктор філософії, доцент кафедри романо-германської філології Рівненського державного гуманітарного університету

ФЕДОРЕНКО Світлана – доктор педагогічних наук, професор кафедри філології та перекладу Київського національного університету технологій та дизайну

ХАСМАТУЛІН Артур – магістр середньої освіти, вчитель англійської мови, другої іноземної мови та зарубіжної літератури Рівненського державного гуманітарного університету

ЯЛОВЕНКО Ольга – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Наукове видання

**Актуальні проблеми міжкультурної комунікації:
мовознавчий, літературознавчий
та методичний аспекти**

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Підп. до др. 02.07.2025.

Формат 60x84¹/₁₆.

Папір офсет.

Друк офсет.

Гарнітура Таймс.

Ум. друк. арк. 24,8.

Обл. вид. арк. 24,8.

Видавець Юрій Кукса

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

серія ДК № 8301 від 9 травня 2025 р.

вул. Київська, 36, м. Рівне, 33000;

097 42 66 444

Видання розміщене на сайті:

<http://repository.rshu.edu.ua/>

