

ISSN 2412-9283 (Print)  
ISSN 2518-1408 (Online)

DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.41.2024>

**ВІСНИК**  
**КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО**  
**ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

---

Серія  
**Педагогіка та психологія**

**2024**  
**Випуск 41**

Київ  
Видавничий центр КНЛУ  
2024

ISSN 2412-9283 (Print)  
ISSN 2518-1408 (Online)

DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.41.2024>

**Visnyk  
of Kyiv National  
Linguistic University**

**Visnik  
Kïivs'koho nacional'noho  
lïngvističnoho unïversitetu**

**Series  
Pedagogy and Psychology  
Seriâ  
Psihologiâ ta pedagogika**

**2024**

**Volume 41**

**Kyiv  
KNLU Publishing Center  
2024**

УДК 37+159.9 (371.315: 81'243+378.147:81'243)

ISSN 2412-9283 (Print)  
ISSN 2518-1408 (Online)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія КВ № 8224 від 17.12.2003 р.

*Збірник наукових праць «Вісник КНЛУ. Серія «Педагогіка та психологія» включено до категорії Б  
Переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки»  
(постанови Президії ВАК України від 11.10.2000 року №1-03/8, 14.04.2010 року № 1-05/3,  
додаток № 8 до наказу Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. № 1328;  
додаток № 9 до наказу Міністерства освіти і науки України від 15.03.2019 р. № 358).*

#### **Видання індексується**

Copernicus <http://journals.indexcopernicus.com/search/form?search=2412-9283>

Google Scholar <http://scholar.google.com.ua/>

*Видається за рішенням вченої ради  
Київського національного лінгвістичного університету  
від 23 грудня 2024 року*

Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія: зб. наук. праць / гол. ред. Кудіна В. В.  
Видавничий центр КНЛУ, 2024. Вип. 41. 106 с.

Visn. Kіiv. nac. lingvist. univ., Ser. Psihol. pedagog.

*Збірник наукових праць містить статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем навчання іноземних мов і культур: теоретичні засади формування ініціомовної комунікативної компетентності, формування мовних і мовленнєвих компетентностей, формування методичної компетентності майбутнього викладача іноземних мов та інформаційно-комунікаційні технології в освіті, а також з актуальних проблем педагогіки середньої і вищої школи.*

#### **Редколегія збірника**

##### **Головний редактор**

**Кудіна В. В.** – кандидат педагогічних наук, доцент  
Київський національний лінгвістичний університет, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1427-8594>

##### **Заступник головного редактора**

**Заскалета В. П.** – кандидат філологічних наук, доцент,  
Київський національний лінгвістичний університет, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1294-0329>

##### **Відповідальний редактор:**

**Тронь Т. В.** – кандидат педагогічних наук, доцент  
Київський національний лінгвістичний університет, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0266-8461>

#### **Відповідальний секретар**

**Григоренко О. Г.** – фахівець I категорії з комп'ютерної обробки текстів редакційно-видавничого відділу КНЛУ, Україна

#### **Члени редколегії**

**Бондаренко О. Ф.** – доктор психологічних наук, професор  
дійсний член НАПН України Київський національний лінгвістичний університет, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9458-1787>

**Задорожна І. П.** – доктор педагогічних наук, професор  
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1599-1372>

**Коваль Т. І.** – доктор педагогічних наук, професор  
Київський національний лінгвістичний університет, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3401-8754>

**Лабінська Б. І.** – доктор педагогічних наук, професор  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5232-8022>

**Майєр Н. В.** – доктор педагогічних наук, професор  
Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”, Україна  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7074-8135>

**Морська Л. І.** – доктор педагогічних наук, професор  
Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4916-3834>

**Ніколаєва С. Ю.** – доктор педагогічних наук, професор  
Київський національний лінгвістичний університет, Україна  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2522-2059>

**Тарнопольський О. Б.** – доктор педагогічних наук, професор  
Університет імені Альфреда Нобеля, Україна  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8507-0216>

**Черниш В. В.** – доктор педагогічних наук, професор  
Київський національний лінгвістичний університет, Україна  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5457-5024>

#### **Адреса редколегії**

*Україна, 03150 Київ–150,  
вул. Велика Васильківська, 73  
Київський національний лінгвістичний університет  
E-mail: [knlupedvisnyk@ukr.net](mailto:knlupedvisnyk@ukr.net)  
Тел.: +380 (095) 121-66-50; +380 (067) 260-58-63  
<http://visnyk-pedagogy.knlu.edu.ua/>*

UDC 37+159.9 (371.315: 81'243+378.147:81'243)

ISSN 2412-9283 (Print)  
ISSN 2518-1408 (Online)

State Registration Certificate of Printed Massmedia series KB № 8224 of 17.12.2003p.

*Collection of scientific papers inscribed to the category B of the List of scientific professional editions of Ukraine in the sphere "Pedagogical Sciences" (decision of the Presidium for the State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine of 11.10.2000, №1-03/8; of 14.04.2010 № 1-05/3; of 21.12.2015 № 1328/8; of 15.03.2019 № 358).*

#### **Edition is indexed**

by Copernicus <http://journals.indexcopernicus.com/search/form?search=2412-9283>

Google Scholar <http://scholar.google.com.ua/>

*Recommended for publication by the decision of the Kyiv National Linguistic University Scientific Board of 23.12.2024*

Visnyk of the Kyiv National Linguistic University, Series "Pedagogy and Psychology" (Visnik Kiïvs'kogo nacional'nogo lingvističnogo universitetu. Seriâ Psihologiâ ta pedagogika): Collection of scientific papers / editor in chief Kudina V. V. Kyiv : KNLU Publishing Center, 2024, Vol. 41, 106 p.

Visn. Kiïv. nac. lingvist. univ., Ser. Psihol. pedagog.

*Collection of scientific papers contains the articles of theoretical and experimental character of the actual problems of the foreign languages and cultures teaching methodology: the theoretical foundations of the foreign language communicative competence developing, speech and language competences developing, a teacher of foreign languages methodological competence developing and information and communication technologies in education and of the actual problems of pedagogy of secondary and high school.*

#### **Editorial Board Members**

##### **Editor-in-Chief**

**Kudina Valeriia** – Candidate of Pedagogy, Associate professor

Kyiv National Linguistic University, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1427-8594>

##### **Co-Editor**

**Zaskaleta Valentyna** – Candidate of Philology, Associate professor

Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1294-0329>

##### **Executive Editor**

**Tron Tetiana V.** – PhD (Pedagogy), Associate Professor

Kyiv National Linguistic University, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0266-8461>

### **Executive Secretary**

**Hryhorenko Olena** – Specialist (category I) in computer word processing of the editorial and publishing department of KNLU

### **Editorial Board**

**Bondarenko Alexander F.** – Doctor of Psychology, Professor

Kyiv National Linguistic University, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9458-1787>

**Zadorozhna Irina P.** – Doctor of Pedagogy, Professor

Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1599-1372>

**Koval' Tamara I.** – Doctor of Pedagogy, Professor

Kyiv National Linguistic University, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3401-8754>

**Labins'ka Bogdana I.** – Doctor of Pedagogy, Professor

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5232-8022>

**Mayer Natalia V.** – Doctor of Pedagogy, Professor

Kyiv National Linguistic University, Ukraine

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7074-8135>

**Mors'ka Lilia I.** – Doctor of Pedagogy, Professor

Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4916-3834>

**Nikolaeva Sofia Yu.** – Doctor of Pedagogy, Professor

Kyiv National Linguistic University, Ukraine

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2522-2059>

**Tarnopolsky Oleg B.** – Doctor of Pedagogy, Professor

Alfred Nobel University, Ukraine

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8507-0216>

**Chernysh Valentina V.** – Doctor of Pedagogy, Professor

Kyiv National Linguistic University, Ukraine

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5457-5024>

### **Editorial board address**

Kyiv National Linguistic University

Velyka Vasyl'kivs'ka Str., 73

03150, Kyiv-150 Ukraine

E-mail: [knlupedvisnyk@ukr.net](mailto:knlupedvisnyk@ukr.net)

Тел.: +380 (095) 121-66-50; +380 (067) 260-58-63

<http://visnyk-pedagogy.knlu.edu.ua/>

ЗМІСТ

**ПРОБЛЕМИ РЕФОРМУВАННЯ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

- Зеня Л. Я.* Профілізація середньої освіти: проблеми і перспективи. . . . . 9

**МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ**

- Рижук Я. О.* Вплив фінансування вищої освіти на академічні досягнення здобувачів і розширення доступу до освітніх можливостей (на прикладі Німеччини, Італії та Румунії) . . . . . 21

**ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА**

- Матвієнко О. В.,* The importance of studying the experience of Japan  
*Кудіна В. В.* in implementing the *New Ukrainian School* reform . . . . . 31

**ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

- Мельник К. О.* Підходи до класифікації стратегій у вітчизняній методиці навчання іноземних мов . . . . . 43

**ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

- Свиридюк В. П.* Лінгвістичні передумови формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови: лексичний аспект . . . . . 53

- Мись Т. І.* Варіативність англійських термінів кримінального права 67

**НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНА СКАРБНИЧКА**

- Рибакова К. А.* Робоча програма навчальної дисципліни “Лексико-граматичний складник міжнародних іспитів з англійської мови” . . . . . 74

- Декало О. О.,* Програма атестаційного іспиту з другої іноземної мови  
*Кузьменко Т. М.,* (німецької) зі спеціальності 014 Середня освіта,  
*Паустовська М. В.* спеціалізації 014.021 Англійська мова і література . . . . . 90

**ІНФОРМАЦІЯ**

- Вимоги до публікацій . . . . . 102

CONTENTS

**PROBLEMS OF THE SECONDARY EDUCATION REFORM IN UKRAINE**

- Зеня Л. Я.* Secondary education profiling: problems and prospects . . . . . 9  
*Zienia L. Ya.*

**MANAGEMENT OF EDUCATION**

- Ryzhuk Y. O.* The impact of higher education funding on students' academic achievements and expanding access to educational opportunities (on the examples of Germany, Italy, and Romania) . . . . . 21

**COMPARATIVE PEDAGOGY**

- Matviienko O. V.,* The importance of studying the experience of Japan  
*Kudina V. V.* in implementing the New Ukrainian School reform . . . . . 31

**THEORETICAL ISSUES OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING METHODS**

- Melnyk K. O.* Approaches to the classification of strategies in the domestic method of teaching foreign languages . . . . . 43

**TECHNIQUES OF LEXICAL COMPETENCE FORMATION**

- Svyrydiuk V. P.* Linguistic prerequisites for the development of intercultural foreign language communicative competence of pre-service German teachers: lexical aspect . . . . . 53

- Mys T. I.* Variability of English legal terms of criminal law . . . . . 67

**TEACHING AND METHODOLOGICAL TREASURE BOX**

- Rybakova K. A.* Programme of the elective course "Lexico-Grammatical component of the International English Language Exams" . . . 74

- Dekalo O. O.,* Programme of certification examination in the second foreign  
*Kuzmenko T. M.,* language (German) for the speciality 014 Secondary education,  
*Paustovska M. V.* specialization 014.021 English language and literature. . . . . 90

**INFORMATION**

- Requirements for Publication . . . . . 102



# ПРОБЛЕМИ РЕФОРМУВАННЯ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

---

УДК 373. 5.046-024.71(045)

DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.41.2024.322018>

Зєня Л. Я.

liubovzenia@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0273-1494>

*Київський національний лінгвістичний університет*

Дата надходження 27.10.2024. Рекомендовано до друку 23.12.2024

## ПРОФІЛІЗАЦІЯ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

**Анотація.** У статті здійснено ретроспективний аналіз упровадження профільного навчання на третьому рівні повної загальної середньої освіти в добу незалежності України. Висвітлення набутого досвіду профільного навчання в старших класах закладів загальної середньої освіти підкріплено наведенням державних документів, які регламентували його впровадження, та аналізом досліджень і публікацій, які створювали його теоретико-методологічну основу. Ефективність профілізації середньої освіти згідно з Державним стандартом 2024 року авторка статті пов'язує з необхідністю урахування не лише попереднього досвіду, а й сучасних психолого-педагогічних умов його впровадження. У статті розглянуто соціальні, методологічні та технологічні чинники, які зумовлюють специфіку профілізації середньої освіти на сучасному етапі.

**Ключові слова:** профілізація середньої освіти, профіль, профільне навчання, профільна школа, допрофільна підготовка, елективний курс, профільне навчання іноземних мов.

Zienia L.

liubovzenia@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0273-1494>

*Kyiv National Linguistic University*

## SECONDARY EDUCATION PROFILING: PROBLEMS AND PROSPECTS

**Abstract. Introduction.** The results of our research of the issue of profession-oriented education in secondary schools of Ukraine have revealed that the first Concept of Profession-oriented Education in High School (2003) underwent changes over the next ten years since its launch in 2003. Moreover, its new editions were twice approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine in 2009 and 2013, respectively. The given Concepts specified methodology, organizational and pedagogical pre-requisites of profession-oriented education as well as outlined the mechanisms for its implementation. However, not a single model has been fully realized so far, which is closely related to and is explained by certain difficulties and problems of organizing profession-oriented education. The timeliness of recent secondary education (grades 10-12) profiling is reinforced by the start of the third phase of the subject oriented educational reform. **Purpose.** The article aims to identify and scrutinize modern psychology-pedagogical pre-requisites of secondary education profiling through the perspective of the New Ukrainian School development. **Methods.** Reviewing studies on Methods for Foreign Language Teaching and Learning, Psychology, Pedagogy, Linguistics; analysis of the current national legislation on the issue, curricula, syllabi, textbooks, study guides; scientifically rigorous observation of the educational process; summarizing the positive work experience of university and school teachers. **Results.** The article provides a retrospective analysis of the subject oriented education at the third level of comprehensive secondary education during the period of Ukraine's independence. More specifically, coverage of the national

state documents, regulating its implementation, as well as full-value analysis of current researches and publications, creating its theoretical and methodological basis, are supported by the gained experience in the given domain. The article writer links the effectiveness of secondary education profiling being implemented according to the 2024 State Standard with the need to consider not only previous experience, but also modern psychological and pedagogical conditions for its implementation. Hence, the thorough examination of social, methodological, and technological factors determining the peculiarities of secondary education profiling at the current stage. **Conclusion.** Overall, a retrospective study of scientific literature, legislative and regulatory documents, and summary of the author's own experience on the implementation of subject oriented secondary education during the period of independence of Ukraine were carried out. An attempt has been made to characterize the factors that caused difficulties and made it impossible to fully solve the tasks of subject oriented education defined by the Concept of Profile Education in High School (2003, 2009, 2013). Based on the results of the study and analysis of modern psychological and pedagogical conditions for secondary education profiling, the emphasis should be made on preparation and further implementation of subject oriented training in accordance with the State Standard (2024). Extensive examination of the specifics of foreign languages oriented teaching in academic and professional fields seem to be perspective for further research.

**Keywords:** secondary education profiling, profile, subject oriented instruction, profession-oriented school, pre-profile training, elective course, foreign languages-oriented teaching.

**Постановка проблеми.** Профільну середню освіту визначено Законом України «Про повну загальну середню освіту» як третій рівень повної загальної середньої освіти, що передбачає виконання учнем вимог до результатів навчання, визначених державним стандартом профільної середньої освіти. Профільна середня освіта здобувається протягом трьох років. Перший цикл профільної середньої освіти – профільно-адаптаційний (10 рік навчання), другий цикл профільної середньої освіти – профільний (11–12 роки навчання) (Закон України, 2020), що створює передумови для врахування вікових та індивідуальних особливостей, потреб та інтересів здобувачів освіти, виявлення та надолуження освітніх втрат, а також формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти на підставі їх усвідомленого вибору (Державний стандарт, 2024).

«Профіль навчання» трактовано як спосіб організації освітнього процесу, що передбачає поглиблене / професійно орієнтоване вивчення групи споріднених навчальних предметів (інтегрованих курсів) однієї або кількох освітніх галузей, визначених Державним стандартом профільної середньої освіти (2024).

Профільзація середньої освіти, як вияв її особистісно орієнтованої гуманістичної спрямованості, є, як відомо, складником реформування вітчизняного освітнього простору, який полягає в розбудові Нової української школи (Концепція реалізації..., 2016).

Метою профільної середньої освіти є розвиток особистості здобувачів освіти шляхом утвердження у них української національної та громадянської ідентичності та формування компетентностей, необхідних для їх життєвої стійкості, самостійності, відповідальності, комунікації та взаємодії з іншими особами, соціалізації, активної громадянської позиції на основі поваги до прав людини, духовних цінностей українського народу, національної самобутності, оборонної свідомості, громадянської стійкості, патріотизму, поваги до державних символів, державної мови, суспільно-державних (національних) цінностей України, розуміння їх важливості для становлення держави; підприємливості, свідомого вибору подальшого життєвого шляху, освіти протягом життя, трудової діяльності та самореалізації; дотримання принципів гендерної рівності; виховання у здобувачів освіти самоповаги і поваги до інших, відповідального ставлення до довкілля, що базується на науковому світогляді та принципах сталого розвитку (Державний стандарт, 2024).

У контексті завдань профілізації середньої освіти особливої уваги набуває проблема визначення та аналізу сучасних психолого-педагогічних умов її реалізації в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Оновлення загальної середньої освіти, розпочате у 2016 році затвердженням Концепції Нової української школи, спрямовувалося низкою державних законодавчих і нормативних документів, зокрема такими, як Закон України «Про освіту» (2017), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018), Державний стандарт початкової освіти (2018), Державний стандарт базової середньої освіти (2020), Закон України про повну загальну середню освіту (2020), Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020), Державний стандарт профільної середньої освіти (2024), Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) та ін.

Ретроспективний погляд на становлення вітчизняної шкільної освіти з моменту набуття нашою країною своєї незалежності дозволяє констатувати, що профілізація середньої освіти сьогодні не є інновацією і що ЗЗСО мають певний досвід її втілення.

Спроби профілізації вітчизняної середньої освіти як способу диференціації і індивідуалізації навчання здійснювалися на правовій основі ще в 90-ті ХХ століття роки через розширення мережі загальноосвітніх навчальних закладів, таких як ліцеї, гімназії, школи із поглибленим вивченням окремих предметів, спеціалізовані школи або школи із профільним навчанням, а також через відкриття приватних, кооперативних шкіл, альтернативних державним. За наявності необхідних умов і з урахуванням запитів учнів запроваджувався один або кілька профілів навчання (гуманітарний, фізико-математичний, хіміко-біологічний, технічний, сільськогосподарський, економічний та ін.) (Загородня, 2020, с. 164–165).

Системного характеру мала набути профілізація середньої освіти із затвердженням Міністерством освіти і науки України у 2003 році Концепції профільного навчання в старшій школі (2003), за якою старша школа (10–11/12 класи) мала функціонувати як профільна, що розширювало б можливості учнів у виборі власної освітньої траєкторії відповідно до основних положень особистісно орієнтованого навчання, забезпечувало б обізнаність з потребами ринку праці й орієнтувало б учнів на той чи той вид майбутньої професійної діяльності.

За результатами узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду профільного навчання в Концепції (2003) було визначено цілі, завдання, структуру, принципи та форми організації профільного навчання в старшій школі та допрофільної підготовки у 8–9 класах. До основних напрямів профілізації були зараховані такі: суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний. У межах кожного напрямку виділялися різноманітні профілі. Наприклад, суспільно-гуманітарний напрям передбачав такі види профілів, як філологічний, історико-правовий, економічний, юридичний та інші. Кожен ЗЗСО визначав профіль або кілька профілів за зазначеними напрямами з огляду на потреби і запити учнів та їхніх батьків, а також на спроможності педагогічного колективу закладу.

За даними опитування вчителів іноземних мов різних шкіл Донецької області (75 респондентів) і студентів, які проходили педагогічну практику в школах України (50 респондентів), встановлено, що в більшості шкіл (двох третинах) у старших класах реалізується профільне навчання. Дані анкетування виявили також широку різноманітність профілів, а саме: гуманітарний, філологічний, гуманітарно-юридичний, математичний, природничо-математичний, економічний,

соціально-економічний, економіко-правовий, технічний, технологічний, гірничий, будівельний, спортивний. Деякі ЗЗСО (вони становили одну десяту від кількості врахованих в анкетуванні шкіл) здійснювали профільне навчання за кількома профілями, як правило, за двома-трьома, а саме: гуманітарно-юридичним, технічним і економічним; гуманітарним і математичним; гуманітарним, соціально-економічним і математичним; філологічним, гуманітарним і математичним; гуманітарним і природничо-математичним (Зеня, 2011, с. 58).

Диференціація змісту навчання в межах окремого профілю забезпечувалася за рахунок інваріантної і варіативної частин, до складу яких входили базові загальноосвітні предмети, профільні загальноосвітні предмети та курси за вибором (елективні курси). Сукупність названих предметів і курсів спрямовувалася як на загальноосвітню підготовку учнів, так і на спеціалізовану поглиблену підготовку, пов'язану з профілем навчання і майбутньої професійної діяльності (Концепція, 2003).

Створення профільних класів за зазначеними в Концепції (2003) напрямками передбачало поряд з оновленням цілей і змісту навчання випрацювання нових засобів його реалізації (стандарт, навчальні плани, навчальні програми, підручники, методичні посібники тощо), зміни освітніх методик і технологій, відповідну підготовку кваліфікованих кадрів, створення чіткої системи допрофільної підготовки учнів з метою забезпечення свідомого аргументованого вибору учнями окремого профілю. Саме на це й були спрямовані численні заходи, передбачені низкою державних документів, зокрема таких, як План заходів на 2006–2010 роки щодо впровадження профільного навчання... (2006), Галузева Програма впровадження профільного навчання на 2008–2010 рр. (2008) та інші.

Питання добору змісту і вибору технологій, випрацювання навчально-методичного забезпечення й організації профільного навчання, його впливу на успішність соціалізації і професійного самовизначення старшокласників висвітлювали на сторінках наукової і науково-методичної літератури. Ішлося про диференціацію і варіативність змісту навчання старшокласників, багатопрофільність й інтеграцію загальної та допрофесійної освіти, можливості вибору старшокласниками індивідуальних освітніх програм відповідно до нахилів, здібностей і потреб (Аніскіна Н. О., Барановська О. В., Бібік Н., Бугайов О., Васьківська Г. О., Ващенко Л., Величко С., Вдовиченко Р., Головка М., Грабчак Д. В., Десятниченко Н., Дьоміна Ж. Г., Дивоняк Ю. І., Завадський І. О., Кенц О., Клімова Н., Коваленко О., Ковальчук Л. О., Козловська І. М., Корнєєв В. П., Лещенко О., Мацегора С. М., Некоз Г., Ротерс Т. Т., Сікорський П. І., Станівська Т., Стиркіна Ю. С., Ушаков А., Хованова О. А., Хренова В. В., Чубар В., Шарко В. Д., Шинкаренко В. І., Шиян Н., Юзбашева Г. С., Ярошенко О. Г. та ін.).

Науковці широко обговорювали питання, пов'язані з вивченням іноземних мов у профільних класах (Алексєєнко І. В., Басай Н. П., Басай О. В., Бусс Е. Ю., Долинський Є. В., Зеня Л. Я., Іванова К. С., Круківська І. А., Любченко О. С., Мацегора С. М., Пальчевський С. С., Пасічник О. С., Пешкова І. В., Петрова Т. О., Полонська Т. К., Редько В. Г., Рекун Н. М., Сажко Л. А., Складенко Н. К., Чобітько В. І., Чорна В. М. та ін.). Іноземна мова як навчальний предмет сприяє профілізації освітнього процесу за будь-яким профілем, оскільки має надзвичайну здатність до інтеграції і до реалізації міжпредметних зв'язків на інформаційно-змістовому, операційно-діяльнісному та організаційному рівнях. Вивчення іноземної мови у профільних класах дозволяє досягати двоєдиних цілей: цілей поглибленого вивчення іноземних мов за рахунок профільної спеціалізації та цілей інтеграції, тобто

поглиблення знань і вдосконалення вмінь і навичок у тій галузі, на яку спрямовано профіль (Зеня, 2008; 2011; Зеня & Чобітько, 2007; 2009).

Не залишалися поза увагою також питання допрофільної підготовки, яка починалася і здійснювалася в основній школі і яка мала на меті забезпечення свідомого вибору учнями профілю для навчання в старших класах та сприяння їх ефективному подальшому професійному самовизначенню (Ващенко Л., Главник О., Грабчак Д. В., Губенко А. В., Зеня Л. Я., Кенц О., Левтик М., Максименко С., Омельчук О. В., Рибалко В., Романенко Л. В., Хоменко О. В., Шарко В. Д. та ін.).

Упровадження профільного навчання у ЗЗСО висувало нові вимоги до особистості вчителя і до його фахових компетентностей, а також до підготовки вчителя профільної школи в закладах вищої освіти. У науковій літературі розглядали питання, пов'язані з професійною підготовкою / перепідготовкою вчителя, здатного виконувати завдання профільної середньої освіти (Грабчак Д. В., Зеня Л. Я., Сажко Л. А., Турчинова Г. В., Шарко В. Д. та ін.).

За результатами вивчення та аналізу досвіду впровадження профільного навчання в ЗЗСО з 2003 року впродовж наступних 10 років перша Концепція профільного навчання в старшій школі (2003) зазнавала змін. Її двічі затверджувало Міністерство освіти і науки України в новій редакції в 2009 та 2013 роках (Про затвердження, 2009; 2013). У концепціях визначено методологію, організаційно-педагогічні умови та окреслено механізми реалізації профільного навчання, однак дотепер жодну модель профілізації середньої освіти не було повною мірою реалізовано. Зазначимо деякі чинники, що вказують на труднощі і проблеми організації профільного навчання, урахування яких сприяло б більш ефективній профілізації сучасних ЗЗСО.

Так, Дивоняк Ю. І. та Шинкаренко В. І. (2012), аналізуючи у своєму дослідженні теорію і практику запровадження профільного навчання в ЗЗСО, окреслюють таке коло проблем: «недостатність інформації про обґрунтування змісту освіти в різних комбінаціях профільного навчання; відсутність методичних порад з оновлення технології навчання з урахуванням рівнів стандарту, академічного рівня та рівня профільної підготовки; відсутність системних прикладних досліджень із питань досвіду вивчення певного предмета на профільному рівні; організація профільного навчання з метою адаптації випускників шкіл до ринку праці; формування професійної спрямованості особистості школяра в навчанні (історії, фізики, інформатики, хімії тощо); поза увагою залишилися питання корекції концептуальних підходів до організації профільного навчання в різних умовах, впливу профільної освіти на професійне самовизначення учнів тощо» (с. 293).

Не більш задовільними були результати нашого дослідження щодо визначення ступеня успішності реалізації профільного навчання іноземних мов за такими критеріями: наявність навчально-методичного оснащення, підготовленість вчителя іноземної мови до роботи в профільних класах і можливості школи забезпечити свідомий, аргументований вибір профілю учнями. За даними анкетування і співбесід з учителями іноземних мов, встановлено відсутність навчально-методичного забезпечення профільної спрямованості з іноземних мов. У межах філологічного, гуманітарного, гуманітарно-юридичного профілів вчитель використовував для роботи в профільних класах переважно підручник з іноземної мови, рекомендований МОН України для базового рівня, і окремі, дібрані ним самим додаткові профільно орієнтовані іншомовні матеріали. Вивчення іноземної мови в математичному, технічному, будівельному, економіко-правовому, спортивному профільних класах здійснювалося лише за підручником з іноземної мови для базового рівня і не мало профільної спрямованості. Відсутність засобів профільного навчання іноземної мови

старшокласників вчитель намагався компенсувати за рахунок авторських курсів профільної спрямованості. Однак, укладаючи зазначені курси, учитель зазнавав труднощів щодо добору і методичної організації змісту профільного навчання іноземної мови, а також щодо планування навчального процесу за необхідності забезпечувати загальноосвітню іншомовну підготовку, передбачену стандартом, та поглиблену профільно орієнтовану іншомовну підготовку.

До того ж учителі не були готові до вирішення завдань профільного навчання іноземної мови, оскільки переважно не мали спеціальної підготовки / перепідготовки до роботи в профільних класах з урахуванням їхньої специфіки і були змушені розв'язувати проблеми, які виникали, спираючись лише на наявний досвід роботи. Учителі з невеликим досвідом і тим більше молоді фахівці без досвіду роботи виявилися зовсім не спроможними реалізувати профільне навчання іноземної мови.

Можливості школи щодо забезпечення свідомого, аргументованого вибору профілю учнями, за даними дослідження, також виявилися обмеженими. У більшості шкіл допрофільна підготовка зводилася до визначення професійних інтересів школярів через опитування, анкетування та бесіди, що не могло забезпечити високий рівень свідомості у професійному самовизначенні учнів і їх автономності у виборі профілю (Зеня, 2011, с. 58-59). Таким чином, сукупність зазначених чинників унеможливила, попри розроблені в державних документах концептуальні засади, системне впровадження профільного навчання на практиці.

**Метою** цієї публікації є визначення та аналіз сучасних психолого-педагогічних умов профілізації середньої освіти в контексті розбудови Нової української школи.

**Основні результати дослідження.** Актуальність питання профілізації середньої освіти (10–12 класи) на сучасному етапі зумовлена початком третьої фази реформування вітчизняної школи, змістом якої передбачено виконання в означені терміни таких завдань: розроблення і затвердження стандартів профільної середньої освіти на компетентнісній основі – 2023 рік; формування мережі закладів III рівня (профільної школи) – не пізніше 2025 року; створення системи незалежного оцінювання професійних кваліфікацій випускників професійного профілю старшої школи; початок роботи профільної школи за новими освітніми стандартами на компетентнісній основі – не пізніше 2027 року (Концепція реалізації ..., 2016).

У Державному стандарті профілізації середньої освіти (2024) визначено вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів профільної середньої освіти, загальний обсяг їх навчального навантаження, розподілений за освітніми галузями, структуру та зміст профільної середньої освіти. Для здобуття профільної середньої освіти в Державному стандарті (2024) передбачено два спрямування: академічне і професійне. Профільне навчання академічного спрямування орієнтує здобувачів середньої освіти на продовження навчання на вищих рівнях освіти, профільне навчання професійного спрямування орієнтоване на ринок праці. У Державному стандарті окреслено також орієнтири для добору змісту середньої освіти залежно від спрямування.

Так, освітні програми профільної середньої освіти за академічним та професійним спрямуваннями містять обов'язкові освітні компоненти, які повністю охоплюють основні орієнтири для оцінювання, визначені Державним стандартом для всіх освітніх галузей, таких як: мовно-літературна; математична; природнича; технологічна; інформатична; соціальна і здоров'язбережувальна; громадянська та історична; мистецька; фізична культура. Особливостями на різних спрямуваннях є те, що поряд із обов'язковими компонентами змістом освіти академічного

спрямування забезпечується поглиблене вивчення певних освітніх компонентів, змістом освіти професійного спрямування передбачено освітні компоненти, які повністю або частково охоплюють зміст професійних стандартів або державних освітніх стандартів з конкретних професій, або стандартів фахової передвищої освіти з певних спеціальностей (Державний стандарт, 2024).

Певної визначеності цій специфічній для кожного спрямування частині змісту освіти надають запропоновані в Державному стандарті орієнтири для її оцінювання, що є надзвичайно важливим для добору змісту освіти, який набуває подальшої конкретизації в типовій освітній програмі, освітній програмі закладу освіти, модельній навчальній програмі та навчальній програмі певних освітніх компонентів, якими розглядаються навчальні предмети, інтегровані, зокрема міжгалузеві, курси, навчальні модулі тощо.

Характерною рисою Державного стандарту профілізації середньої освіти (2024) є його спрямованість на врахування освітніх потреб, інтересів і здібностей через формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти на підставі їх усвідомленого вибору.

Для правильного тлумачення, розуміння та усвідомлення закладених у Державний стандарт профілізації середньої освіти (2024) ідей і ефективного виконання завдань профільного навчання, коротко проаналізуємо психолого-педагогічні умови його впровадження з позицій сучасних реалій. Насамперед визначимось з поняттям «психолого-педагогічні умови». Психолого-педагогічними умовами вважаємо зовнішні та внутрішні обставини, які впливають на профілізацію середньої освіти і врахування яких сприятиме більш ефективній її реалізації. З цією метою розглянемо такі чинники: «соціальні (зумовлені соціальним замовленням суспільства), теоретико-методологічні (пов'язані з провідними підходами і положеннями) та технологічні (детерміновані технологіями навчання)» (Мацнева, 2019).

*Соціальні чинники.* В останні десятиріччя основними тенденціями розвитку сучасного постіндустріального суспільства розглядаються, як відомо, інтеграція і глобалізація, інформатизація і полікультурний характер комунікацій в усіх сферах життєдіяльності. Зазначені тенденції зумовлюють реформування освітніх систем багатьох країн світу, характерними рисами яких є інтернаціоналізація, культурологізація і гуманізація, гуманітаризація і демократизація.

Якість освіти, її привабливість і особистісна орієнтованість, спрямованість на формування національних і загальнолюдських цінностей, мобільність учасників освітнього процесу, безперервний характер, врахування ринку праці і розвиток у здобувачів здатності навчатися впродовж життя – це далеко не повний перелік стратегій реформування вітчизняної освіти з часів незалежності.

За останні п'ять років соціально-політична ситуація в сучасному світі зазнала змін під впливом пандемії коронавірусної хвороби 2019 року, яка призвела до серйозних соціально-економічних наслідків. Повномасштабне вторгнення 2022 року російських військ в Україну докорінно змінило життєдіяльність суспільства в різних сферах, зокрема в освітянській, не лише в нашій та європейських країнах, а й в усьому світі.

Масштабної руйнації в Україні зазнали заклади освіти. За даними МОН України, зруйновано понад 300 і пошкоджено понад 3000 шкіл. Однією з виразних тенденцій в освіті стало зменшення кількості і школярів, і педагогічних працівників. Починаючи з 24 лютого 2022 року, із усіх регіонів України за кордон виїхали 648 873 учні або 15,3 % їх загальної чисельності та 24 016 педагогічних працівників або 5,5 % загальної чисельності вчителів, які працювали в ЗЗСО у вересні 2021

р. (Освіта України в умовах воєнного стану, 2022). Станом на кінець 2024 року частина з них вже повернулася в Україну і відновила свою діяльність у закладах освіти. Однак однією з найважливіших проблем сьогодення залишається дефіцит педагогічних кадрів.

В умовах воєнного стану важливим завданням стало забезпечення всім здобувачам рівного доступу до навчання. З цією метою запроваджено чотири моделі організації навчання: очна, дистанційна, змішана та індивідуальна (екстернат або сімейна) форми здобуття освіти. Характерною рисою сучасної освіти є інтеграція всіх її форм. В освітньому просторі накопичено значний досвід реалізації дистанційного навчання із застосуванням онлайн ресурсів та уроків у цифровому форматі, а також провідних онлайн-платформ: BeSmart (<https://besmart.study>); студія онлайн-освіти EdEra (<https://www.ed-era.com>); платформа масових відкритих онлайн-курсів Prometheus (<https://prometheus.org.ua>); платформа безкоштовних вебінарів з підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання iLearn (<https://ilearn.org.ua>) тощо. На підставі вивчення та аналізу результатів дистанційного навчання, шляхів подолання труднощів, які виникали в його організації, виділено низку організаційно-навчальних, психоемоційних, педагогічних, технічних і санітарно-гігієнічних проблем, а також укладено методичні рекомендації щодо їх подолання і підвищення ефективності організації дистанційного навчання в закладах освіти з використанням сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Нагальними завданнями вдосконалення дистанційного навчання залишаються також необхідність розроблення методичного забезпечення для освітнього процесу та підготовка педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти до роботи в умовах використання технологій дистанційного навчання (Освіта в Україні. Виклики та перспективи, 2020; Освіта України в умовах воєнного стану, 2022).

До основних завдань розвитку повної загальної середньої освіти зараховують також суттєве оновлення освітніх програм та електронних версій підручників для Нової української школи; запровадження інноваційних навчальних ІТ-технологій; постійну модернізацію освітньої платформи «Всеукраїнська школа онлайн»; розбудову білінгвальної освіти; запровадження індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти; створення мережі інтерактивних музеїв науки; відкриття 25 STEM-центрів у закладах післядипломної освіти та оснащення всіх ЗЗСО STEM-лабораторіями (Освіта України в умовах воєнного стану, 2022).

Варто зазначити, що значна увага державної політики у сфері повної загальної середньої освіти належить розвитку STEM-освіти природничо-математичного напрямку. Зазначається, що від рівня підготовки здобувачів середньої освіти в галузі природничих наук, математики та фізики залежить науковий, технічний, технологічний, економічний і оборонний потенціал держави. Завданнями профільної освіти вбачається поглиблене оволодіння системою знань і умінь з природничо-математичної освіти (STEM-освіти), методами наукових досліджень, реалізацією інноваційних проєктів (Освіта в Україні. Виклики та перспективи, 2020).

Однією з характеристик сучасної освіти є інтеграція таких її видів, як формальна, неформальна та інформальна. І ключовою проблемою вважають створення порядку визнання результатів неформальної та інформальної освіти.

Нагальними завданнями державної політики, які потребують розв'язання, є продовження формування нового інклюзивного, комфортного, безпечного освітнього середовища, зокрема через оновлення матеріально-технічної бази закладів ЗЗСО, і підготовка педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки щорічно попит на інклюзивну освіту зростає.



Технічне оснащення закладів ЗЗСО, забезпечення безпечного освітнього середовища і психологічної підтримки учасників освітнього процесу становлять перспективи розвитку вітчизняної освіти.

Сучасні психолого-педагогічні умови провадження освітньої діяльності та необхідність забезпечити їй відповідність світовим стандартам висувають нові вимоги до педагогічних і науково-педагогічних працівників, які зазначені в новому Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затвердженому 29 серпня 2024 року. Підготовка сучасного вчителя, здатного виконувати відповідні трудові функції, провадити освітню діяльність з урахуванням соціально-політичної ситуації та тенденцій розвитку вітчизняної освіти, є одним з найголовніших завдань її реформування.

*Теоретико-методологічні чинники.* Для профільного навчання, як і навчання загалом, важливим є урахування, перш за все, основних положень таких підходів, як компетентнісний, особистісно-орієнтований, диференційований та індивідуальний.

Компетентнісний підхід реалізується у визначенні вимог до обов'язкових результатів навчання за освітніми галузями; особистісно-орієнтованим підходом передбачено створення сприятливого для здобувача освітнього середовища, врахування інтересів і потреб, можливостей і здібностей, професійних прагнень і рівня навченості здобувачів; індивідуальний підхід забезпечує врахування вікових та індивідуальних особливостей здобувача в освітньому процесі та побудову його індивідуальної освітньої траєкторії, яка дозволяє реалізувати особистісний потенціал здобувача в диференційованому навчанні; диференційований підхід лежить в основі виділення академічного і професійного спрямувань профільного навчання, визначення мети і завдань, змісту і засобів, технологій і форм організації навчання за зазначеними спрямуваннями.

До підходів, які є основоположними для організації профільного навчання, зараховуємо також аксіологічний, культурологічний, діяльнісний, інтегративний, системний, рефлексивний, професійно-орієнтований.

Аксіологічний підхід дозволяє визначити провідні пріоритети, цілі, ідеали в галузі освіти і транслювати їх в освітній процес з метою формування ціннісних орієнтацій особистості здобувача. Культурологічний підхід передбачає включення до змісту освіти навчальних дисциплін гуманітарного, культурологічного, аксіологічного і художньо-естетичного спрямування. Вітчизняна культура і національний духовний досвід вважають складником світової культури, якій властивий полікультурний характер комунікацій. Діяльнісний підхід до навчання забезпечує здобувачів такими засобами і способами діяльності, як планування, проектування, моделювання, прогнозування, конструювання, дослідницька діяльність, а також сприяє орієнтації в різних видах діяльності. Останній етап будь-якої діяльності, як відомо, завершується рефлексивною фазою. Урахування рефлексивного підходу в профільному навчанні передбачає систематичність рефлексивної діяльності здобувачів з метою усвідомлення мотивів своєї діяльності, проблем і труднощів, пошук ефективних шляхів їх усунення.

Опертя на інтегративний підхід в освіті дозволяє подолати роз'єднаність змісту навчальних дисциплін і фрагментарність його сприйняття, натомість сприяє єдності науково-теоретичного та духовно-практичного ставлення до світу, цілісності його бачення. Цілісний розгляд окремих явищ і світу загалом забезпечує системний підхід, який виявляється у двох взаємодіючих формах: аналітичній і синтетичній. Організація діяльності, яка потребує подрібнення цілого на підсистеми та їхні елементи, та діяльності, предметом якої є необхідність їхньої інтеграції, формує

у здобувачів системне мислення через виявлення структури і водночас розкриття цілісності системи.

Професійно-орієнтований підхід полягає в урахуванні у змісті освіти професійних інтересів здобувачів, використання в освітньому процесі технологій, які моделюють ситуації майбутньої професійної діяльності.

Концептуальні положення зазначених підходів на практиці переплітаються і взаємодіють на рівні педагогічних технологій.

*Технологійні чинники.* Технології профільного навчання, як і навчання загалом, мають бути особистісно-орієнтованими, спрямованими на розвиток мотивації та інтересу здобувачів до пізнавальної діяльності; на виявлення і розвиток здібностей та обдарувань особистості здобувача, достатніми для формування компетентностей, передбачених Державним стандартом профілізації середньої освіти (2024). Характерною рисою технологій профільного навчання має бути їхня професійна орієнтованість, якою забезпечується інтеграція пізнавальної і майбутньої професійної діяльності. У профільному навчанні іноземних мов ефективними, з огляду на наш досвід, виявилися такі технології, як навчання у співпраці, проєктна методика, професійно орієнтована рольова гра (ділова гра), портфоліо учня та інші (Зеня, 2008, 2011; Зеня, Чобітько, 2009).

**Висновки.** На основі аналізу наукової літератури, законодавчих і нормативних документів, узагальненні власного досвіду здійснено ретроспекцію на впровадження профільного навчання в ЗЗСО в добу незалежності України. Зроблено спробу схарактеризувати фактори, які спричинили труднощі і унеможливили вирішення в повному обсязі завдань профільного навчання, визначених Концепцією профільного навчання в старшій школі (2003, 2009, 2013).

Грунтуючись на результатах вивчення і аналізу сучасних психолого-педагогічних умов профілізації середньої освіти, акцентуємо увагу на необхідності їх урахування для підготовки і подальшого впровадження профільного навчання згідно з Державним стандартом (2024).

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в дослідженні специфіки профільного навчання іноземних мов за академічним і професійним спрямуваннями.

## ЛІТЕРАТУРА

- Галузева Програма впровадження профільного навчання на 2008–2010 рр. (схвалена колегією Міністерства освіти і науки України, протокол № 4/11-2 від 24.04.2008). [https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vr4\\_1290-08#Text](https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vr4_1290-08#Text)
- Державний стандарт профільної середньої освіти. (2024). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text>
- Дивоняк, Ю. І. & Шинкаренко, І. В. (2012). Профільне навчання у ЗОШ – виклик часу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 37, 292–294. [http://nbuv.gov.ua/cjrn/nzvdpu\\_pp\\_2012\\_37\\_73](http://nbuv.gov.ua/cjrn/nzvdpu_pp_2012_37_73)
- Загородня, А. А. (2020). Система профільного навчання у старшій школі у добу незалежності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 69(1), 163–167. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (зі змінами № 4034-IX від 29.10.2024). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
- Зеня, Л. Я. (2008). *Навчання іноземних мов у старшій профільній школі: лекційно-практичний курс: посіб. для студ. вищ. навч. закл. Вид-во ГДПШМ.*

- Зеня, Л. Я. (2011). *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи*: моногр. Вид-во ГДПШМ.
- Зеня, Л. Я. & Чобітько, В. І. (2007). Навчання німецької мови учнів старших класів економічного профілю. *Іноземні мови*, 2, 23–28.
- Зеня, Л. Я. & Чобітько, В. І. (2009). Підготовка майбутнього вчителя до організації проектної діяльності учнів старших класів економічного профілю в інтегрованому курсі “Німецька мова й економіка”. *Проблеми освіти: наук. зб. Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України*, 58(1), 213–219.
- Концепція профільного навчання в старшій школі* (2003). Педагогічна преса, 3–15.
- Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа»* (2016).  
<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Мацнева, О. А. (2019). Сучасні тенденції науково-методичного дослідження процесу формування професійної міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців нелінгвістичного профілю. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія: зб. наук. праць*, 30, 33–42.
- Освіта в Україні: виклики та перспективи* (інформаційно-аналітичний збірник).  
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2020/metod-zbirka-osvita-ta-covid-2020.pdf>.
- Шкарлет, С. М. (Заг. ред.). (2022). *Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проектна діяльність: науково-методичний збірник*.  
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serpn.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Nauk-metod.zbirnyk-Osv.Ukrayiny.v.umovakh.voyennoho.stanu-%20Innovatsiyna.ta.projektna.diyalnist.pdf>.
- План заходів на 2006–2010 роки щодо впровадження профільного навчання учнів 10–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів Міністерства освіти і науки України* (Наказ МОН № 744 від 03.11.2006). <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0744290-06#Text>
- Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі* (Наказ МОН № 1456 від 21.10.2013). <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1456729-13#Text>
- Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі* (Наказ Міністерства освіти і науки України № 854 від 11.09.2009).  
<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0854290-09#Text>
- Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»*. (2024).  
<https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia>

## REFERENCES

- Haluzeva Prohrama vprovadzhenia profilnoho navchannia na 2008–2010 rr.* (skhvalena kolehiieiu Ministerstva osvity i nauky Ukrainy, protokol № 4/11-2 vid 24.04.2008).  
[https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vr4\\_1290-08#Text](https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vr4_1290-08#Text)
- Derzhavnyi standart profilnoi serednoi osvity.* (2024).  
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text>
- Dyvoniak, Yu. I. & Shynkarenko, I. V. (2012). Profilne navchannia u ZOSh – vyklyk chasu. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*, 37, 292–294.  
[http://nbuv.gov.ua/ujrn/nzvdpu\\_pp\\_2012\\_37\\_73](http://nbuv.gov.ua/ujrn/nzvdpu_pp_2012_37_73)

- Zahorodnia, A. A. (2020). Systema profilnoho navchannia u starshii shkoli u dobu nezalezhnosti. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 69(1), 163–167.
- Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» (zi zminamy № 4034-IKh vid 29.10.2024).  
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
- Zienia, L. Ya. (2008). *Navchannia inozemnykh mov u starshii profilnii shkoli: lektsiino-praktychnyi kurs: posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl.* Vyd-vo HDPIIM.
- Zienia, L. Ya. (2011). *Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnykh uchyteliv do navchannia inozemnykh mov uchniv profilnoi shkoly: monohr.* Vyd-vo HDPIIM.
- Zienia, L. Ya. & Chobitko, V. I. (2007). Navchannia nimetskoï movy uchniv starshykh klasiv ekonomichnoho profilu. *Inozemni movy*, 2, 23–28.
- Zienia, L. Ya. & Chobitko, V. I. (2009). Pidhotovka maibutnoho vchytelia do orhanizatsii proektnoi diialnosti uchniv starshykh klasiv ekonomichnoho profilu v intehrovanomu kursi «Nimetska mova y ekonomika». *Problemy osvity: nauk. zb.* In-t innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity MON Ukrainy, 58(1), 213–219.
- Kontsepsiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» (2016).*  
<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf>
- Kontsepsiia profilnoho navchannia v starshii shkoli (2003). *Pedahohichna presa*, 3–15.
- Matsnieva, O. A. (2019). Suchasni tendentsii naukovo-metodychnoho doslidzhennia protsesu formuvannia profesiinoi mizhkulturnoi komunikativnoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv nelinhvistychnoho profilu. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho lnhvistychnoho universytetu. Seriia Pedahohika ta psykholohiia: zb. nauk. prats*, 30, 33–42.
- Osvita v Ukraini: vyklyky ta perspektyvy (informatsiino-analitychnyi zbirnyk).*  
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2020/metod-zbirka-osvita-ta-covid-2020.pdf>
- Shkarlet, S. M. (Zah. red.). (2022). *Osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu. Innovatsiina ta proiektna diialnist: naukovo-metodychnyi zbirnyk.*  
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serp.n.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Nauk-metod.zbirnyk-Osv.Ukrayiny.v.umovakh.voyennoho.stanu-%20Innovatsiyna.ta.projektna.diyalnist.pdf>
- Plan zakhodiv na 2006–2010 roky shchodo vprovadzhennia profilnoho navchannia uchniv 10–12 klasiv zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv Ministerstva osvity i nauky Ukrainy (Nakaz MON № 744 vid 03.11.2006).*  
<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0744290-06#Text>
- Pro zatverdzhennia Kontsepsii profilnoho navchannia u starshii shkoli (Nakaz MON № 1456 vid 21.10.2013).*  
<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1456729-13#Text>
- Pro zatverdzhennia novoi redaktsii Kontsepsii profilnoho navchannia u starshii shkoli (Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 854 vid 11.09.2009).*  
<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0854290-09#Text>
- Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity».* (2024). <https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia>

# МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ

---

УДК 378.4:336

DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.41.2024.322952>

**Рижук Я. О.**

yaroslav.ryzhuk@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0000-2472-102X>

*Київський національний лінгвістичний університет*

Дата надходження 11.11.2024. Рекомендовано до друку 23.12.2024

## ВПЛИВ ФІНАНСУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА АКАДЕМІЧНІ ДОСЯГНЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ І РОЗШИРЕННЯ ДОСТУПУ ДО ОСВІТНІХ МОЖЛИВОСТЕЙ (НА ПРИКЛАДІ НІМЕЧЧИНИ, ІТАЛІЇ ТА РУМУНІЇ)

**Анотація.** У статті досліджено взаємозв'язок між фінансуванням вищої освіти й академічними досягненнями здобувачів на прикладі Німеччини, Італії та Румунії. Автор обґрунтував вибір країн, спираючись на різницю їхніх підходів у питанні фінансування освіти та відмінностях освітніх систем. У статті проаналізовано доктринальні підходи до оцінювання якості та доступності освіти і на їх основі виокремлено три авторські критерії: рівень безробіття серед випускників закладів вищої освіти; кількість молоді, що має вищу освіту; позиції університетів у міжнародних рейтингах. Новизна статті полягає у формулюванні відповідних критеріїв та їхньому емпіричному аналізі з урахуванням статистичних даних. Автор статті виявив значні відмінності у фінансових моделях, які визначають якість освіти, її доступність і конкурентоспроможність випускників.

**Ключові слова:** фінансування освіти, академічні досягнення, доступність освіти, якість освіти, вища освіта в ЄС.

**Ryzhuk Y. O.**

yaroslav.ryzhuk@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0000-2472-102X>

*Kyiv National Linguistic University*

## THE IMPACT OF HIGHER EDUCATION FUNDING ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS AND EXPANDING ACCESS TO EDUCATIONAL OPPORTUNITIES (ON THE EXAMPLES OF GERMANY, ITALY AND ROMANIA)

**Abstract. Introduction.** The article examines the relationship between higher education funding and academic achievement of students on the example of Germany, Italy and Romania. The author explains the choice of countries based on the difference in their approaches to education funding and the distinction between their educational systems. The author emphasizes the importance of funding for the development of higher education institutions. **Purpose** of the study is to assess whether the level of funding of higher education institutions affects the quality and accessibility of educational services on the example of selected EU member states, based on selected and reasonable criteria. **Methods.** The main method of the study is a comparative approach, because based on the data obtained, a comparative analysis of the selected countries is carried out, and conclusions are drawn about the relationship between funding and the quality of higher education. The author used the empirical method to find and analyze statistical data. **Results.** The article analyzes the doctrinal approaches to assessing the quality and accessibility of education and, on their basis, identifies three author's criteria: the unemployment rate among graduates of higher education institutions; the number of young people with higher education; and the positions of universities in international rankings. Particular attention is paid to the relationship between the financial support level and academic achievements of students, as well as to the prospects of using best practices to improve educational policy. The novelty of the article consists in the formulation of the relevant criteria and their empirical analysis, using statistical data. **Conclusion.** The author of the article has identified significant differences in financial models that determine the quality of education, accessibility and competitiveness of graduates.

**Keywords:** education funding, academic achievement, access to education, quality of education, higher education in the EU.

**Постановка проблеми.** Фінансування вищої освіти є важливим чинником, який визначає її якість, доступність і здатність задовольнити потреби сучасного суспільства в умовах глобалізації та технологічних змін (Усик, 2019). Ефективне фінансування забезпечує ресурсну базу для модернізації навчальних програм, розвитку інфраструктури, упровадження цифрових технологій і наукових досліджень (Natroshvili, 2018; European Commission, 2024). Тим не менше, дослідження конкретних фактів впливу фінансів на якість освіти часто залишається теоретичним і не містить статистичних даних. Крім того, відповідне питання є доволі широким і часто не конкретизоване за країнами. З огляду на це аналіз впливу рівня фінансування на академічні досягнення студентів і розширення доступу до освітніх можливостей є актуальним завданням, що дозволяє оцінити ефективність використання ресурсів і виробити рекомендації для вдосконалення фінансових механізмів.

Для отримання конкретних емпіричних даних для аналізу обрано три держави – члени ЄС, а саме Німеччину, Італію та Румунію. Ці країни мають різні економічні умови й моделі фінансування, а також відрізняються своїми освітніми системами. На підставі їхнього аналізу ми дослідимо взаємозв'язок між фінансуванням освіти та її якістю.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Фінансування вищої освіти є доволі поширеним науковим питанням. Водночас кількість наукових робіт хоча і є доволі великою, однак часто не забезпечує глибокого й комплексного аналізу впливу фінансування на якість і доступність освітніх послуг. Крім того, деякі з них нехтують емпіричні дані. Більшість досліджень зосереджені на певних аспектах аналізу якості освіти. Наприклад, для виокремлення авторських критеріїв проаналізовано праці Дебич М. (2019), яка наголошує на інтернаціоналізації закладів вищої освіти як ключовому показнику їхньої якості. Vykydal D., Folta M., Nenadál J. (2020) пропонують системний підхід до оцінювання якості, який включає регулярне внутрішнє та зовнішнє оцінювання, наявність чітко визначеної місії, стратегій, ресурсів і прозорості у звітності результатів. Особливий акцент робиться на значенні фінансових, людських та інформаційних ресурсів. Проте цей підхід не враховує ключових результативних показників, зокрема рівня працевлаштування випускників, що є важливим індикатором ефективності освітньої системи. Медведовська Д. (2016) пропонує трирівневий підхід до оцінювання якості вищої освіти, що поєднує репутаційний, результативний і загальний компоненти. Цей підхід є логічним і всебічним, однак його критерії є доволі широкими і потребують конкретизації для ефективного емпіричного аналізу.

Таким чином, аналіз наукових робіт показує, що питання впливу фінансування освіти на якість і доступність є важливим, але все ще містить аспекти, що потребують доопрацювання. З огляду на зазначене у статті запропоновано конкретні країни та критерії для проведення відповідної оцінки та виявлення взаємозв'язків.

**Основні результати дослідження.** У Німеччині, Італії й Румунії є значні відмінності у підходах до фінансування вищої освіти, які зумовлені історичними, економічними та соціальними особливостями цих країн. Так, система фінансування вищої освіти в Німеччині базується на стабільній державній підтримці та децентралізованій моделі управління. Основну частину фінансування забезпечують федеральні землі, які відповідають за розподіл коштів між закладами освіти, ураховуючи регіональні особливості. У 2022 р. на освіту було спрямовано 4,6 % ВВП країни, з яких 1,3 % припадало на вищу освіту (OECD, 2023).

Головним джерелом фінансування є державний бюджет, який покриває операційні витрати університетів, забезпечує оплату праці викладачів, підтримує

інфраструктуру та розвиток дослідницької діяльності. У середньому витрати на одного здобувача в закладах вищої освіти становлять близько 14 тисяч євро на рік. За даними Організації економічного співробітництва та розвитку (далі – ОЕСР) станом на 2023 р., це є одним із найвищих показників у ЄС (OECD-1, 2023). Такий рівень фінансування дозволяє університетам розвивати навчальні програми, упроваджувати сучасні технології та співпрацювати з міжнародними партнерами.

Особливістю німецької системи є безкоштовне навчання для студентів у державних університетах. Витрати, які студенти все ж сплачують, обмежуються незначними адміністративними зборами (100–300 євро на семестр), що покривають витрати на функціонування студентської інфраструктури (Нітенко, 2020). Додаткові кошти надходять із таких джерел, як спонсорські внески, партнерські проекти з приватними компаніями, а також гранти на дослідження (Herrera-Sosa et al, 2018).

Ще одним важливим елементом фінансування є система дуальної освіти. Вона передбачає тісну співпрацю університетів із підприємствами, що не лише сприяє підготовці кадрів, адаптованих до потреб ринку праці, а й забезпечує університети додатковими ресурсами. На фінансування професійної освіти, що є частиною цієї системи, припадає близько 8 % загальних витрат на вищу освіту (OECD-1, 2023). Важливе місце в системі німецької вищої освіти посідають наукові дослідження. У 2022 р. витрати на дослідницькі проекти в університетах перевищили 10 мільярдів євро (OECD, 2023). Значна частина з них була спрямована на розвиток цифрових технологій та екологічних інновацій.

Розглядаючи приклад Італії, зазначимо, що ця країна демонструє централізовану модель фінансування вищої освіти, яка здебільшого залежить від державного бюджету. У 2022 р. витрати на освіту становили 4,2 % ВВП країни, з яких лише 1 % було спрямовано на фінансування закладів вищої освіти. Витрати на одного студента становлять близько 10 тисяч євро на рік (OECD-1, 2023). Спираючись на дані ОЕСР, можна констатувати, що цей рівень є нижчим за середньоєвропейський показник. Основним джерелом фінансування італійських університетів є бюджетні кошти, розподіл яких контролює центральний уряд. Однак через обмеженість державних ресурсів університети часто змушені покривати дефіцит коштів за рахунок власних надходжень, таких як плата за навчання, міжнародні гранти та спонсорські внески (Colombo & Salmieri, 2022). Порівняно з розглянутою вище Німеччиною плата за навчання в Італії є вищою, що створює фінансові бар'єри для студентів із сімей з низьким доходом. Попри фінансові обмеження, уряд Італії, проте, упроваджує ініціативи, спрямовані на підтримку таких здобувачів. Держава пропонує стипендії та гранти, але на сьогодні їх кількість все ще є обмеженою і не завжди достатньою для покриття всіх витрат (Lumino et al, 2017). Протягом останніх років прийнято низку заходів для зменшення економічного навантаження на студентів, зокрема програми субсидування житла та харчування.

Італійська система вищої освіти також стикається з проблемами, пов'язаними зі станом інфраструктури університетів. Багато закладів потребують модернізації, а через обмежені фінансові ресурси інвестиції в новітні технології та дослідницькі лабораторії залишаються недостатніми, що знижує конкурентоспроможність італійських університетів на міжнародному рівні.

Третьою країною, яку ми обрали для аналізу, є Румунія. У цій країні система фінансування вищої освіти має централізований характер і значною мірою залежить від державного бюджету. У 2022 р. витрати на освіту в країні становили лише 2,7 % ВВП, що є одним із найнижчих показників у Європейському Союзі, а середні витрати на одного студента становлять близько 4,5 тисячі євро на рік (OECD-1, 2023).

Основним джерелом фінансування румунських університетів є державний бюджет, який покриває базові потреби закладів вищої освіти, проте цих коштів часто недостатньо для ефективного функціонування, тому університети залучають плату за навчання як додаткове джерело фінансування, хоча вона все ще перебуває на досить невисокому рівні (Alecsandru & Raluca, 2013). Незважаючи на те, що це можна вважати перевагою в питанні доступності освіти, однак такий низький рівень оплати освітніх послуг не може належним чином забезпечити фінансову стійкість закладів вищої освіти. Інфраструктура вищої освіти в Румунії залишається застарілою. Низький рівень інтеграції університетів із ринком праці є ще однією проблемою. Випускники часто стикаються з труднощами в працевлаштуванні через невідповідність знань і навичок, отриманих у закладах вищої освіти, вимогам роботодавців. У 2022 р. рівень безробіття серед молоді в Румунії був одним із найвищих у ЄС, що свідчить про необхідність перегляду навчальних програм і посилення співпраці університетів із бізнесом (EUROSTAT, 2023).

Таким чином, дослідження фінансування вищої освіти в Німеччині, Італії та Румунії свідчить про суттєві відмінності у підходах та їхній вплив на систему освіти. З урахуванням зазначеного вважаємо доцільним провести більш докладний аналіз емпіричних показників, щоб визначити ступінь впливу фінансування освіти на її якість і доступність.

Оцінювання якості та доступності освіти є доволі комплексним і складним завданням. Розглядаючи наукові підходи до цього питання, можна помітити багато різних і навіть протилежних експертних думок. Для розуміння загальної ситуації вважаємо необхідним навести кілька з них. Так, наприклад, вітчизняна дослідниця Кульчицька А. (2014) зазначає, що критеріями оцінювання якості надання освітніх послуг є чинники безпосереднього впливу на якість навчального процесу та умови надання освітніх послуг. Звісно, такі критерії мають певний вплив, але, на нашу думку, вони є занадто звуженими. Вважаємо, що вони не враховують важливих аспектів, які відображають вплив освіти на подальше життя студентів і соціальну цінність закладу освіти. Інша українська дослідниця Дебич М. (2019) виокремлює як основний критерій інтернаціоналізацію закладів вищої освіти. Інтернаціоналізація, безумовно, є важливим показником для репутації та глобальної конкурентоспроможності університету, проте вона не віддзеркалює повної картини якості освіти. Цей критерій, безперечно, заслуговує на увагу, проте не може бути єдиним та має бути доповнений іншими підходами.

Група науковців із Чехії – Vukydal D., Folta M., Nenadál J. (2020) – виокремлює такі критерії забезпечення якості закладу вищої освіти: регулярне внутрішнє та зовнішнє оцінювання, створення системи забезпечення якості на основі чіткої місії, стратегій, ресурсів і процедур, а також прозорість і звітність результатів оцінювання. Окремо наголошується на значенні фінансових, людських та інформаційних ресурсів для підтримки якості освіти. Частково погоджуємося із запропонованими критеріями, адже вони підкреслюють важливість системності та прозорості в забезпеченні якості освіти. Крім того, регулярне оцінювання, наявність місії, стратегій і ресурсів справді є фундаментальними елементами, які можуть впливати на позиції університетів у міжнародних рейтингах і завершення студентами навчання.

Ці критерії, однак, не враховують результативності освітніх послуг, наприклад, рівня працевлаштування випускників, що є ключовим показником ефективності університету. Крім того, акцент на внутрішній системі управління якістю не завжди корелює з реальними досягненнями студентів і впливом закладу на ринок праці, що обмежує практичність такого підходу в оцінюванні доступності та якості освіти.



Українська дослідниця Медведовська Д. (2016) зазначає, що доцільно застосовувати трирівневий підхід до оцінювання якості вищої освіти, який поєднує три компоненти: репутаційний, результативний і загальний. Аналізуючи підхід дослідниці, ми зі свого боку можемо зазначити, що погоджуємося з цими критеріями, адже вони є доволі логічними, але, на нашу думку, така класифікація є доволі широкою. Саме тому на підставі всіх розглянутих підходів і використовуючи загальні критерії Медведовської Д., виокремимо власні критерії. Так, у ролі результативного компонента, застосовуємо критерій «рівень працевлаштування випускників». Якщо університет забезпечує високі показники результативності, це свідчить про якісну підготовку, що дозволяє випускникам знаходити роботу у своїй сфері. Згідно з репутаційним підходом Медведовської Д., виокремлюємо для свого аналізу критерій «позиції університетів у міжнародних рейтингах». Використали саме цей критерій, оскільки репутація закладу вищої освіти часто впливає на його рейтинг. Врешті, у ролі «іншого» показника ми застосували власний критерій, а саме «кількість осіб з вищою освітою». Цей показник ефективно вказує на рівень доступності освіти. Таким чином, визначені критерії дозволяють оцінити якість і доступність вищої освіти. Далі здійснимо емпіричний аналіз цих показників на прикладі систем вищої освіти Німеччини, Італії та Румунії.

#### **1) Рівень працевлаштування випускників**

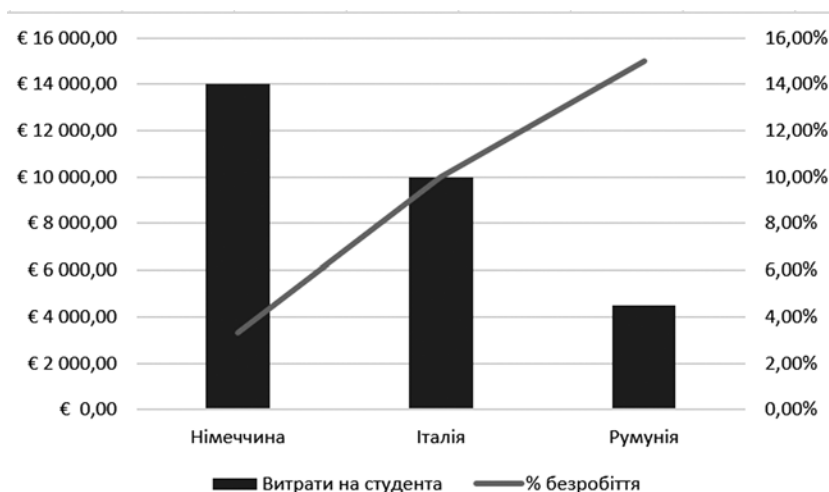
У Німеччині стабільне фінансування та тісна інтеграція університетів із ринком праці створюють сприятливі умови для працевлаштування випускників. У 2022 р. рівень безробіття серед молоді, яка закінчила вищі навчальні заклади, становив лише 3,3 %, що є одним із найнижчих показників у ЄС (EUROSTAT, 2023). Одним із ключових чинників такого успіху є дуальна система освіти, яка поєднує академічне навчання з практичним досвідом на підприємствах. Ця модель дозволяє студентам не лише опанувати теоретичні знання, а й набувати практичних навичок, що відповідають актуальним потребам ринку праці.

Крім того, німецькі університети тісно співпрацюють із роботодавцями, які беруть активну участь у формуванні освітніх програм, що забезпечує підготовку висококваліфікованих кадрів. Студенти отримують змогу працювати за фахом ще під час навчання, що не лише зміцнює їхні професійні компетентності, а й дозволяє краще адаптуватися до виробничого середовища після завершення освіти. Завдяки такому підходу випускники німецьких університетів є одними з найбільш потрібних і на національному, і на міжнародному ринках праці. В Італії рівень безробіття серед випускників у 2022 р. становив близько 10 %, що перевищує середній показник у ЄС і свідчить про значні проблеми в адаптації освітньої системи до вимог сучасного ринку праці (EUROSTAT, 2023). Освітні програми багатьох італійських університетів зосереджені переважно на теоретичній підготовці, що не завжди відповідає потребам роботодавців, особливо в таких динамічних галузях, як технології, інженерія та цифрові інновації. Це призводить до дефіциту практичних навичок, необхідних для успішного працевлаштування. Згідно з даними Національного інституту статистики Італії (ISTAT) на 2019 р., близько 35 % випускників вважають, що їхня освіта лише частково відповідає реальним запитам ринку (SDGs report, 2019).

У Румунії рівень безробіття серед молодих фахівців у 2022 р. перевищував 15 %, що свідчить про серйозні проблеми у системі вищої освіти (EUROSTAT, 2023). Однією з ключових причин є низький рівень фінансування університетів, що є одним із найнижчих показників у ЄС. Університети часто не мають ресурсів для оновлення навчальних програм, що створює розрив між академічною підготовкою студентів

і вимогами сучасного ринку праці (Iatagan, 2015). Відсутність тісної співпраці з роботодавцями лише посилює проблему: роботодавців не залучають до формування освітніх програм, через що випускники не набувають практичних навичок, необхідних для працевлаштування. Особливо гострою ця проблема відчутна в таких галузях, які потребують інтеграції теоретичних знань із практичними компетентностями, зокрема: технології, інженерія, цифрові інновації (Zamfirache, 2022). Як результат, випускники румунських університетів часто стикаються з труднощами під час пошуку роботи, що знижує їхню конкурентоспроможність як на національному, так і на міжнародному рівнях.

Таким чином, проаналізувавши рівень фінансування закладів вищої освіти у трьох країнах, визначасмо, що в Німеччині відповідне фінансування є найвищим, Італія має середній показник, а для Румунії характерне найнижче фінансування вищої освіти. На противагу цьому, показник безробіття серед молоді є обернено пропорційним: у Німеччині він найнижчий, а в Румунії – найвищий. Результати дослідження наочно продемонстровані на Графіку 1.



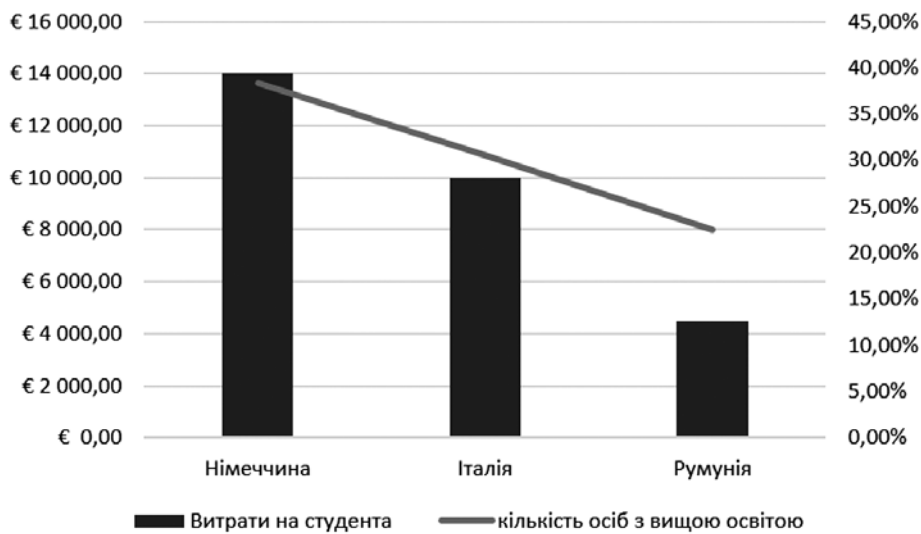
Графік 1. Залежність працевлаштування здобувачів вищої освіти від витрат на фінансування освіти

Таким чином, рівень працевлаштування випускників чітко демонструє зв'язок між якістю освітньої системи, її фінансуванням і адаптацією до потреб ринку праці. У Німеччині завдяки стабільному фінансуванню, дуальній системі освіти та тісній співпраці університетів з роботодавцями рівень працевлаштування випускників є одним із найвищих у Європі. В Італії, попри певні зусилля у залученні міжнародних грантів, проблеми з адаптацією освітніх програм і фінансовими бар'єрами для студентів стримують поліпшення ситуації. У Румунії через низький рівень інвестицій і слабку інтеграцію освіти з ринком праці працевлаштування випускників залишається серйозним викликом.

## 2) Кількість населення з вищою освітою

За даними Євростату на 2023 р., рівень вищої освіти серед населення віком 25–34 роки в Німеччині становить 38,4 %. Цей показник є трохи нижчим за середній в ЄС, однак показник Італії та Румунії ще нижчий. В Італії він становить 30,6 %, а в Румунії – 22,5 %. Показник Румунії є найнижчим серед усіх держав – членів

ЄС (EUROSTAT, 2024). Ці дані свідчать про вплив фінансування на доступність вищої освіти в країнах ЄС. Попри те, що Німеччина має нижчий за середній в ЄС рівень вищої освіти серед молоді, вона демонструє стабільну підтримку системи освіти завдяки значному державному фінансуванню, яке забезпечує доступність та якість освітніх послуг. Натомість Італія та Румунія, які мають ще нижчі показники, стикаються з труднощами у фінансуванні освіти, що негативно впливає на кількість осіб, які здобувають вищу освіту. Таким чином, рівень державного інвестування у вищу освіту прямо корелює з її поширенням серед населення. Це продемонстровано на Графіку 2.



Графік 2. Вплив фінансування вищої освіти на її доступність

### 3) Міжнародні рейтинги університетів

Міжнародні рейтинги університетів відображають їхню глобальну конкурентоспроможність, рівень наукових досліджень і якість викладання. У Німеччині університети стабільно входять до топ-100 у світі. Для порівняння емпіричних даних візьмемо рейтинг QS World University Rankings. Він об'єднує 1503 світові заклади вищої освіти, які оцінює, спираючись на кілька десятків даних, зокрема таких, як: науково-дослідна діяльність; стипендії; успішність; працевлаштованість випускників; міжнародна діяльність тощо. Наприклад, у 2024 р. Мюнхенський технічний університет посідає 28 місце в рейтингу, а Гейдельберзький університет – 84 місце. Оскільки німецькі заклади вищої освіти активно інвестують у наукові дослідження, сучасну інфраструктуру та міжнародну співпрацю, це дозволяє їм залучати найкращих викладачів, розробляти інноваційні програми та утримувати високі позиції в глобальних рейтингах (QS World University Rankings, 2024).

Італійські університети також посідають гідні місця в міжнародних рейтингах, але рідко входять до топ-100. У 2024 р. Болонський університет, найстаріший університет Європи, посів 133 місце, а Міланський політехнічний університет – 111 (QS World University Rankings, 2024). Це високий результат, хоча і значно нижчий, ніж показники Німеччини. Вважаємо, що це є, зокрема, й результатом меншого фінансування, що скорочує можливості університету.

Румунські університети мають найнижчі позиції серед трьох держав-членів. За тим самим рейтингом, у 2024 р. Бухарестський університет посів позицію на 801 місці, а Політехнічний університет Бухаресту – 1201 місці (QS World University Rankings, 2024). Через брак фінансування університети не можуть модернізувати інфраструктуру чи інвестувати в дослідження, що негативно впливає на їхню конкурентоспроможність. Участь у міжнародних програмах обмежена, а залучення грантів часто ускладнене через низький рівень організаційної підтримки.

Отже, аналіз усіх обраних нами трьох показників свідчить про тісний зв'язок між рівнем фінансування вищої освіти та її якістю і доступністю.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Дослідження фінансування систем вищої освіти в Європейському Союзі демонструє чіткий взаємозв'язок між обсягами інвестицій у цю сферу та якістю освітніх послуг. Фінансування є не лише джерелом підтримки базових функцій університетів, але й ключовим чинником, що визначає їхню конкурентоспроможність, здатність відповідати сучасним викликам і забезпечувати студентів якісною підготовкою для ринку праці.

На прикладі Німеччини, Італії та Румунії видно, як рівень фінансування впливає на академічні досягнення студентів і результати університетів у міжнародних рейтингах. У Німеччині стабільне й високе фінансування, яке забезпечує високі показники в усіх категоріях. Німеччина досягла одного з найнижчих рівнів безробіття серед випускників у Європі (3,3%) та помірної частки молоді, що має вищу освіту, у розмірі 38,4 %. Хоча це не найвищий показник у ЄС, він все ж є доволі значним. Високі позиції у світових рейтингах університетів підтверджують конкурентоспроможність її освітньої системи на глобальній арені.

Італія демонструє помірні результати. Рівень безробіття серед молоді є нижчим (10 %), а доступність освіти на підставі кількості здобувачів є невисокою і складає 30,6 %. Хоча університети, такі як Болонський, займають гідні місця у світових рейтингах, обмежені фінансові ресурси ускладнюють модернізацію інфраструктури, розвиток наукових досліджень та інтеграцію з ринком праці.

Румунія, зі значно нижчим рівнем фінансування, має найгірші показники серед цих трьох країн. Рівень безробіття серед випускників перевищує 15 %, а румунські університети посідають низькі позиції в міжнародних рейтингах. Низькою є і доступність вищої освіти, адже вона становить 22,5 %, що є найнижчим показником у ЄС. Недостатнє фінансування та слабка інфраструктура істотно обмежують можливості для покращення освітніх результатів і конкурентоспроможності випускників.

Таким чином, отримані дані свідчать про те, що фінансування є вирішальним чинником для підвищення якості освіти. Високий рівень інвестицій не лише забезпечує доступ до сучасної інфраструктури та інноваційних методів викладання, а й сприяє тісній інтеграції освітньої системи з потребами економіки. Країни з нижчим рівнем фінансування відчують значні труднощі в підтримці якості освіти, що впливає на конкурентоспроможність їх випускників і позицію університетів у міжнародному просторі.

Перспективи подальших досліджень полягають у можливості проведення емпіричного аналізу для вивчення впливу фінансування на якість і доступність освіти в інших державах – членах ЄС. У подальшому отримані результати стануть корисними для виявлення взаємозв'язків між фінансуванням та академічними досягненнями здобувачів, а також виявлення найефективніших методів інвестування в освіту. Отримані результати будуть використані для пошуку оптимальних шляхів поліпшення фінансування вищої освіти в Україні та формулювання конкретних пропозицій з відповідного питання.

## ЛІТЕРАТУРА

- Дебич, М. (2019). Інструменти інтернаціоналізації для оцінювання якості вищої освіти: європейський досвід. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції: аналітичні матеріали (частина II), 95–106.
- Кульчицька, А. В. (2014). Якість освіти та її оцінка в контексті європейської та міжнародної інтеграції. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*, 1, 139–144.
- Медведовська, Д. (2016). Основні критерії якості вищої освіти: досвід Великої Британії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1, 48–55.
- Нітенко, О. (2020). Особливості навчання та фінансування німецьких студентів в умовах пандемії COVID-19. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*, 1(9), 24–31.
- Усик, В. (2019). Особливості фінансування вищої освіти: аналіз українського та світового контекстів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, 2(203), 59–67.
- Alecsandru, S. V., & Raluca, D. A. (2013). The higher education system in Romania: past – present – future. *Social and Behavioral Sciences*, 93, 859–863.
- Colombo, M., & Salmieri, L. (2022). Higher Education in Italy: Between New Public Management and Autonomy. *Revue d'histoire des sciences humaines*, 41, 285–306
- European Commission (2024): Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Publications Office of the European Union, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/969920>
- EUROSTAT. (2023). Share of unemployed youth down to 6.3% in 2022. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20230524-1>
- EUROSTAT. (2024). Tertiary education attainment, 2023 (% of population aged 25-34) <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20240527-1>
- Herrera-Sosa, K., Hoftijzer, M., Gortazar, L., & Ruiz, M. (2018). Education in the EU: Diverging Learning Opportunities? An analysis of a decade and a half of skills using the Programme for International Student Assessment (PISA) in the European Union. <https://pubdocs.worldbank.org/en/180421529688002726/EU-GU-Skill-Supply-final-5-30-2018.pdf>
- Iatagan, M. (2015). Challenges of the Romanian Higher Education System in the Context of Globalization. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 345–351.
- Lumino, R., Grimaldi, E., & Gambardella, D. (2017). The evaluation turn in the higher education system: lessons from Italy. *Journal of Educational Administration & History*, 49(2), 1–21.
- Natroshevili, S. (2018). Financing of the higher education: problems and solutions. *Modern Science*, 3, 120–125.
- OECD. (2023). Education at a Glance: Germany, [https://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2023\\_CN\\_DEU\\_pdf.pdf](https://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2023_CN_DEU_pdf.pdf)
- OECD-1. (2023). Education at a Glance 2023: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- QS World University Rankings. (2024). <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings?search>
- SDGs report. (2019). Statistical information for 2030 agenda in Italy. [https://www.istat.it/it/files/2019/08/SDGs-2019\\_inglese.pdf](https://www.istat.it/it/files/2019/08/SDGs-2019_inglese.pdf)
- Vykydal, D., Foltá, M., & Nenadál, J. (2020). A Study of Quality Assessment in Higher Education within the Context of Sustainable Development: A Case Study from Czech Republic. *Sustainability*, 12(11), 47–69.
- Zamfirache, A. P. (2022). A Brief Analysis of the Problems and Challenges in the Romanian Higher Education. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov Series*, 15(64), 105–110.

## REFERENCES

- Alecsandru, S. V., & Raluca, D. A. (2013). The higher education system in Romania: past – present – future. *Social and Behavioral Sciences*, 93, 859–863.
- Colombo, M. & Salmieri, L. (2022). Higher Education in Italy: Between New Public Management and Autonomy. *Revue d'histoire des sciences humaines*, 41, 285–306.
- Debych, M. (2019). Internationalization tools for assessing the quality of higher education: European experience. Analysis of the leading domestic and foreign experience in assessing the quality of higher education in the context of European integration: analytical materials (part II), 95–106.
- European Commission (2024): Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Publications Office of the European Union, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/969920>
- EUROSTAT. (2023). Share of unemployed youth down to 6.3% in 2022. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20230524-1>
- EUROSTAT. (2024). Tertiary education attainment, 2023 (% of population aged 25-34) <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20240527-1>
- Herrera-Sosa, K., Hoftijzer, M., Gortazar, L., & Ruiz, M. (2018). Education in the EU: Diverging Learning Opportunities? An analysis of a decade and a half of skills using the Programme for International Student Assessment (PISA) in the European Union. <https://pubdocs.worldbank.org/en/180421529688002726/EU-GU-Skill-Supply-final-5-30-2018.pdf>
- Iatagan, M. (2015). Challenges of the Romanian Higher Education System in the Context of Globalization. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 345–351.
- in the context of the COVID-19 pandemic. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, 1(9), 24–31.
- Kulchytska, A. V. (2014). Quality of education and its evaluation in the context of European and international integration. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University*, 1, 139–144.
- Lumino, R., Grimaldi, E., & Gambardella, D. (2017). The evaluation turn in the higher education system: lessons from Italy. *Journal of Educational Administration & History*, 49(2), 1-21.
- Medvedovska, D. (2016). The main criteria for the quality of higher education: the experience of Great Britain. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1, 48–55.
- Natroshevili, S. (2018). Financing of the higher education: problems and solutions. *Modern Science*, 3, 120–125.
- Nitenko, O. (2020). Features of education and funding of German students OECD (2023). Education at a Glance: Germany, [https://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2023\\_CN\\_DEU\\_pdf.pdf](https://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2023_CN_DEU_pdf.pdf)
- QS World University Rankings. (2024). <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings?search=kyiv>
- SDGs report. (2019). Statistical information for 2030 agenda in Italy. [https://www.istat.it/it/files/2019/08/SDGs-2019\\_inglese.pdf](https://www.istat.it/it/files/2019/08/SDGs-2019_inglese.pdf)
- Usyk, V. (2019). Peculiarities of the higher education funding: analysis of ukrainian and world context. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv*, 2(203), 59–67.
- OECD-1 (2023), Education at a Glance 2023: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- Vykydal, D., Folta, M., & Nenadál, J. (2020). A Study of Quality Assessment in Higher Education within the Context of Sustainable Development: A Case Study from Czech Republic. *Sustainability*, 12(11), 47–69.
- Zamfirache, A. P. (2022). A Brief Analysis of the Problems and Challenges in the Romanian Higher Education. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov Series*, 15(64), 105–110.

# ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

---

UDC 373.091 (477+520)(045)

DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.41.2024.322950>

**Olha Matviienko**

maomart53@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7306-7594>

*Kyiv National Linguistic University, Ukraine*

**Valeriia Kudina**

VLIM@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1427-8594>

*Kyiv National Linguistic University, Ukraine*

Дата надходження 06.11.2024. Рекомендовано до друку 23.12.2024

## THE IMPORTANCE OF STUDYING THE EXPERIENCE OF JAPAN IN IMPLEMENTING THE NEW UKRAINIAN SCHOOL REFORM

**Abstract.** Due to the fact that the school system in Ukraine having been undergoing an extensive reform, an inseparable part of schooling–value education–is the issue of special concern; the experience of a successful performer in this field attracts particular attention. Top educational performers, particularly those from Japan, can provide such experience. The case of Japan’s holistic schooling is very close to the new practice-based vector of schooling in Ukraine. Varied teaching approaches and wide-ranging learning resources, working in tandem with the representatives of other cultures, native speakers like ALT (ALT stands for Assistant Language Teacher) have much in common with practices applied in top-scoring, private Ukrainian schools (financially well supported), which are extremely lacking in average state schools, especially rural ones. Taking into account the urgency of ensuring educational equity, this research explores the context that delivers Japanese schools success. The study employs a descriptive comparison method, supplemented with national policy and school practices analysis. Some data was gained in a series of interviews with Japanese parents and professionals at all levels. The result of this paper provides teaching staff with recommendations that will facilitate students’ value awareness and contribute to better quality schooling nationwide.

**Keywords:** the “New Ukrainian School” reform, moral education, school system, state schools, school management, value education.

**Ольга Матвієнко**

maomart53@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7306-7594>

*Київський національний лінгвістичний університет*

**Валерія Кудіна**

VLIM@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1427-8594>

*Київський національний лінгвістичний університет*

## ЩОДО ВАЖЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ДОСВІДУ ЯПОНІЇ В РЕАЛІЗАЦІЇ РЕФОРМИ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

**Анотація.** Система шкільної освіти в Україні переживає сьогодні серйозне реформування, особливої уваги у зв’язку з цим потребує найважливіший її складник – ціннісне виховання, у

реалізації якого може допомогти успішний досвід Японії. Загалом вектор освітньої реформи в Україні близький до освітньої практики сучасної Японії. Підходи до організації навчання, різноманітні освітні ресурси, залучення представників інших культур, носіїв мови, зокрема ALT («помічник вчителя мови») в Японії мають багато спільного з практикою кращих, зокрема приватних шкіл, чого часто не вистачає школам державним, особливо сільським в Україні. Зважаючи на нагальність забезпечення рівності в освіті, це дослідження вивчає контекст, що забезпечує успіх японської школи з метою використання його в практиці шкільної освіти в Україні.

**Ключові слова:** реформа «Нова українська школа», моральне виховання, система освіти, державні школи, шкільне управління, ціннісне виховання.

### Introduction

Citizenship education, character education, moral education, and value education are a few terms used in different education systems to denote similar practices incorporated into schooling. In Ukraine this term is de jure “*vyhovannia*”. Its meaning centers around the ethical mission of school “to help individuals develop as responsible and caring persons and live as participating society members” (Halstead, Taylor, 1996, p. 8)

Although education approaches on value education are highly variable (homeroom class, elective or core subject; various forms of its implementation), its current understanding tends to coincide worldwide. Value education is considered as a holistic system based on shared values and attitudes, personal characteristics and competences students are supposed to be equipped with.

### Ukrainian context

Since Ukraine’s independence in 1991, the main goal of education reforms has been national education system modernization, its sustainable functioning. Either external (integration, globalization), or internal (economic, historical, demographic, social, political, and pedagogical) factors were the driving force to make educational amendments. At the same time, as S. Sysoieva (2013, p. 47) points out, compared to other countries which faced similar challenges (economic restructuring, population ageing, social solidarity weakening, etc.), education system in Ukraine was not able to modernize gradually. The failure was due to excessive fundamental changes (transition from command-authoritarian to a market economy, from one-party political system to multi party democratic government) that caused instability in economics and politics. This, in turn, resulted in education reforms blurriness and goals accumulation (ibid).

Launched in 2016, the «*Nova Ukrainська Shkola*» (the New Ukrainian School) represents the most tangible school reform since 1991. It targets its changes at competence-based education, student-centered learning, pedagogy of partnership, school autonomy, equity, and just funding. Among the priority tasks is renewed education content on values and Ukrainian identity shaping (MON 2016, p. 5).

Although so far the reform has had visible effects (revised curriculum, new textbooks, and modernized school facilities), the overall quality of value education and school life management from school to school differs. In the context of extracurricular activities, summer break (3 months) reveal to be quite a problem for families whose children cannot be enrolled in school summer camp (in Ukrainian state schools, the priority access is for students from large families, orphans, children of ATO military (ATO is for anti-terrorist operation in eastern Ukraine), or whose low income can’t afford high-cost private camps. Among additional reasons why current schooling in Ukraine needs to draw more public attention is as follows: 1. being incorporated into various disciplines (“Arts”, “Health Basics” etc.) value education is regarded by most of parents and students as minor to academic disciplines; 2. school health program in Ukrainian state school demands more attention; 3. the lack of



real learning environments in and outside of school that helps students explore the world, stimulates students to choose career path consciously limits education to drilling; 4. despite a number of strategies, programs, and conceptions on value education since 1991, including “National value education program for children and young adolescents” (Resolution, 2004) and developed on this basis “Value education guidelines for Ukraine secondary school students of 1 – 11 grades” (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2011), there is no specific value education program for all schools to follow. Similar refers to yet insufficient value education resourcefulness provided by Ukraine Ministry of Education and Science in contrast to excellent training material, exam preparation support.

Regarding Japanese school excellence in holistic schooling (also in “teaching students to respect their elders, to do everything properly, to be orderly” (OECD 2010, p. 151), learning from it can become an impetus for understanding the existing and hidden opportunities of Ukrainian state school.

### **Research method**

Recent publications have shown that the interest in Japanese schooling has not waned over the years. The Finnish, Egyptian, and Norwegian scholars, as well as scholars from other countries, have joined the American research community, which was the first to spark the world’s interest in the subject of Japanese culture and education. Valuable information on Japanese millennial and schooling has been drawn from historical, sociological, ethnographic publications of past and present P. Cave, R. Goodman, C. Lewis, K. Lewis, G. Letendre, N. Nae, T. Rohlen, R. Fukuzava, T. Toivonen, R. Tsuneyoshi, M. White, etc. In addition, data shared by Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan and the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) have significantly eased Japanese school system examination and juxtaposed it with the Ukrainian school model.

The primary method used in this study is descriptive comparison, supplemented with national policy and school practice analysis. Valuable information on Japanese millennial, education, and schooling has been drawn from video observation, blogs, and documentation on Japanese schooling. Some data was gained in a series of interviews with Japanese parents and professionals at all levels.

### **Results and Discussion**

#### ***School system in Japan and Ukraine: a comparative profile***

A comparison of the historiography of school education in Japan and Ukraine allows us to state some universal features in the two education systems. Here, we refer to the changes that have occurred throughout the history of both systems, particularly their current emphasis on value and competence-based education. Both systems are similar in their commitment to democratic values; both are stipulated by national legislation and regional integration policies. Both education systems are characterized by relatively centralized authority: Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan and Ministry of Education and Science of Ukraine regulate state educational policy, set a school curriculum, guidelines, delegate management responsibilities at the regional, local, and school levels.

At the same time, the distinction between the two school systems is in their sustainability. In Japan, the school structure, contrary to Ukraine, has remained unchanged for a long time. Since postwar times, the 12-year school model has comprised a 6-year primary, 3-year junior high, and 3-year high school. Since Ukraine’s independence in 1991, the school structure has undergone several changes. 2014 saw the reintroduction of the 12-year

general secondary education structure, comprising a 4-year primary school, 5-year basic secondary, and 3-year high secondary (specialization) schools.

Compulsory education in Japan lasts 9 years. Until high school level, it is single-track by nature—there is no curriculum differentiation. High school entrants can choose a particular program to study. Most students enroll in an academic program (*futsu-ka*), whereas other students choose a vocational (*senmon gakka*), or integrated program (*sogo gakka*) to study (Japan Forum, 2001).

In Ukraine, compulsory education is a twelve-year period. Students typically differentiate themselves at the high school level, but they can also do so earlier through specialized classes or schools that offer advanced learning in specific disciplines. The specializations cover such fields as science, applied studies, arts, and sports (Zahorodn'ia, 2018).

In Japan, the school year begins in April. The total duration of learning is 230 days (3 semesters). Ukrainian students traditionally start school in autumn (September). 180 days are divided into 2 semesters, or *de facto* 4 quarters.

Another distinctive feature of Japanese schooling is a low percentage of private sector funding at the obligatory level (only 0.65% of primary schools and 3% of secondary schools in Japan are private) (Saito, 2011); a greater ratio of male teachers at school than in Ukraine; primary, secondary, and high schools have separate functions; and an attitude toward school paraphernalia. In Japan, the significance of school symbols, anthem, rules for students, and school uniform is emphasized. In a regular Ukrainian school, the significance of school symbols, anthem, rules for students, and school uniform is highly dependent on specific school regulations.

What also differs is the two school systems approach to accountability. In Ukraine, the system still adheres to administrative control, which involves primarily school principals' decisions about which teacher to hire. Japanese schooling places emphasis on collegial forms of teaching staff accountability (Schleicher, 2018, p. 116), which is regarded as the means of the teacher's personal responsibility increase. The teachers transfer and appointment system widespread in Japan, makes it easier for local governments and schools to balance teaching staff (e.g., by gender, age) and allows them to ensure education services of equal quality (NIER, 2017, p. 2).

According to the global competitiveness index, in 2019, Japan ranked 6th (The Global Competitiveness Report, 2019). Economic growth indicators determine Japan's financial capacity to invest in national education system development. However, being among the top education providers (Singapore, China, Norway, Great Britain), affluent Japan saves expenditures on expensive school infrastructure and textbooks; the education process is carried out in a large class, allowing spending on relatively high teachers (Schleicher, 2018). According to the same competitiveness parameter in 2019, Ukraine ranked 85th (The Global Competitiveness Report, 2019), spending much less on education than in previous years (8.2% in 2009). Analysts attribute the tendency to reduce education sector funding in Ukraine to its unjustified allocation in conditions of weak institutions and unequal class size (Eurosvita, 2016).

In the context of reforms, both education systems coordinate their activities with regional policy. The European direction of education system development in Ukraine is due to the need to modernize the national system from the standpoint of its compliance with European standards. Another reason is the intention of Ukraine to participate in the regional economics on equal terms. Education and science are considered by the EU as a region with a population of over 508 million (167 million of which are children and youth) (The EU in brief, 2020; The European Union, 2020), as a factor of economic stability. The EU defines its core values as respect for human dignity and human rights, freedom,

democracy, equality, and law supremacy. In the context of education, until 2020 the EU strategy pursues “to make a lifelong education and mobility a reality, to improve the quality and efficiency of education, to promote equality, social cohesion and active citizenship, to enhance creativity and innovation, and, namely, entrepreneurship at all levels of education” (European policy cooperation, 2020). A paramount feature of the current EU education policy is the transition from its recommendatory nature to standards unification. As an example of this is the list of EU key competencies new Ukraine education policy took into account in revised “The Law On Education” (2017), the concept of “The New Ukrainian School” (2016) reform.

Like Ukraine, Japan is guided by the economic interests of its region, in particular Asia-Pacific Economic Cooperation (APEC), which covers the third of the world’s population area (2.9 billion people, including 580 million children and youth) (2019). APEC defines its values as community, openness, respect, and excellence. By 2030, APEC (2017) aims to create a strong and cohesive educational community characterized by means of high-quality education, including inclusivity. It is assumed that under such conditions the contribution to sustainable economic growth, social welfare, and employment of APEC citizens will be done.

In addition to Asia, Japan focuses on the European vector of development. The EU-Japan Economic Partnership Agreement, validated on February 1, 2019 (the EU has invested more than €58 billion in goods and €28 billion in services to Japan), is indicative of the country’s intention to establish long-term ties with the EU (Hrabovska, 2018). Japan also cooperates with UNESCO and OECD. In particular, the country participates in the OECD and PISA analytical reviews which, in turn, are used by Japanese educational policymakers as litmus for system efficiency. In collaboration with UNESCO, Japan currently is implementing a school project on education for sustainable development.

Social background in both countries undoubtedly has a decisive influence on the upbringing and well-being of the new generation. Even though there are schools in Ukraine that educate and teach just as effectively as those in Japan, «the imprint of prolonged political, national, cultural, and social pressure led to forming in many Ukrainians such negative traits as atrophied national feelings» (Makhniy, 2011, p. 92), resulting in a lack of national cohesion. The school climate, or more accurately, the lack of support for school values, reflects this. The situation is complicated, in particular by the teaching profession low status, the lack of a clear strategy of value education contents, the Ukrainian individualism found at all levels of society, and not at least by the Russian-Ukrainian war in Donbas. Traditionally, rural schools in Ukraine are on the periphery of quality as compared to urban institutions in terms of infrastructure, resources, and educational services quality.

In Japan, despite the drastic changes since the defeat in World War II, there is a strong consensus on societal values. Traditionally, harmony in interpersonal relationships, the predominance of group interest over the individual, has a high social value. The masculinity of Japanese society, which is by Hofstede manifested in the desire of the Japanese to be successful, work for the result is already observed in school (team competition) (Rossides, 2020, p. 7). The Japanese parents’ contribution to effective schooling, especially mothers, who spend significant amount of time on school responsibilities is explained by traditional division of family roles in Japan. Extra hours after work are one of the reasons why a Japanese woman has no place in the world of Japanese male business. Despite the rise of emancipation, after the marriage most Japanese women become housewives or part-time workers. In Ukraine, due to low living standards and wages, both fathers and mothers usually work to support the family.

Both education systems have faced a demographic problem, which has a logical connection with small-sized school closures. In terms of birth rate, Ukraine ranks 190th, Japan 223rd (CIA, 2020). Unlike Ukraine, which is only about solving problems, Abenomics (Shinzo Abe's government policy) is already simplifying immigration rules, considering how technology can protect the population, and mobilizing the country's forces through education, immunizing the new generation with qualities and experience they may need in the future.

### ***Reflection on facilitation approach***

To teach students skills needed for achieving goals, living and working (Schleicher 2018, p. 32) Japanese schools focus on such dimensions as instilling morality, managing students' engagement, and school – home – community collaboration.

Compared to Ukrainian schools, moral education in Japanese schools is taught as a core discipline. Moreover, its content is a touch stone that subordinates curricular and extracurricular activities. The Fundamental law, the curriculum, teacher's guidance on moral education, a series of moral education textbooks, and additional material on Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan site set opportunities for school values unification nationwide. Logically sequenced through 1 – 9 grades the content is arranged around four topics relating to oneself (autonomous living, self-discipline, freedom and responsibility, moderation, ambition to improve oneself, self-improvement, aspiration and courage, self-control and strong will, pursuit of truth, creativity), other people (consideration for others, gratitude, friendship, reliance and trust, mutual understanding), group and society (observance of laws, civic virtue, fairness, social justice, participation, public spirit, love of family, enrichment of family life, respect for tradition and culture, love of the country and local area, understanding other countries and peace), nature and sublime objects (reverence for life, care for nature, reverence for the sublime, life enjoy) (Naito, 1990, p. 29). Unchanged since the 1960s, with time the content is supplemented by concepts needed for school graduates to adapt in global world (creativity, independence, competences). Some amendments are intended to reflect social challenges affecting youth well-being (yutori, zest for living). Current vision of schooling under the “zest for living” concept focuses on the 21<sup>st</sup> century competences which include: (i) independence and autonomous action, bonds building, responsibility for building a sustainable future; (ii) basic literacy (literacy, numeracy, and information/communication technology literacy, manners and morals for ICT), (iii) thinking ability (finding and solving problems, creativity, critical thinking, logical thinking, metacognition, and adaptive learning skills) (Kimura & Tatsuno 2017, p. 4, 5).

The following example illustrates how Japanese students are taught to consider each other. Having worked in groups beforehand, on class open day, 6th graders prepared a lecture on how people with special needs are treated in Japan. Students reported about tactile tiles, special signs that help blind people find their way, talked about guide dogs, and demonstrated a Braille alphabet and their names written on a special machine. There was also a role-play on how a hard-of-hearing person can communicate with a bus driver. Students didn't forget to involve their parents in the simulation with a real wheelchair.

What is important is that moral education in Japanese schools is not limited by class discussions or desired deeds illustrations. It is facilitated by school-community communication, as well as native speakers involvement, who share with students their experiences and skills. In Japan, this category of educators is called “kokoro no sensei” which literally means “teachers of the heart.” Due to the school system facing students difficulty in learning English (low scores on international tests in English), school cooperation with

other culture representatives, overseas students known as Assistant Language Teachers, is seen as a necessity.

Compared to most state schools in Ukraine, school life in Japan is organized in a way that requires all students to participate in so-called special activities (*tokkatsu*) which is a part of the curriculum (Tsuneyoshi et al., 2012). Class activities, school events, student leadership, and clubs are four general groups of special activities aimed at cultivating in students skills and manners essential in daily life in an enjoyable and cooperative way. Typical class activities include doing chores in a group: a class day-leader, for instance, is responsible for roll call, announcements, and keeping the class journal. Meanwhile, other students are in charge of more specific tasks like blackboard cleaning, class newspaper editing, and health promotion activities (Japan Forum, 2019). The absence of janitors in Japanese schools makes students obligated to clean. Students sweep, mop, wipe the classrooms, hallways, toilets making respect work of each other. In elementary school, G. Benjamin (1998, p. 34) notes, it seems to be like a game.

Like in Ukraine, but more diverse in terms of activities and quantity of involved students, Japanese schools engage students on holidays. Additionally to reading lists, summer assignments can also refer to writing a diary, watching plants grow, raising a rhinoceros beetle, visiting clubs or extra lessons for A-achieving/low-achieving students, doing a research project, and practicing musical instruments. Junior high and high school students usually have fewer assignments due to entrance exam preparation and attending private *juku*. At the same time, visiting clubs remains obligatory.

Besides students' busy year-round schedule, Japanese schools set more rigid control over students' health than it happens in most state Ukrainian schools. As evidence for that, there is an increased number of digestive disorders and obesity among Ukrainian students (Deren et al., 2018). School lunch in Ukraine is optional, and it lasts 15 minutes. One can eat at a school canteen or bring and eat their food in the classroom. The availability of snacks and sweets in school shops quite often tempts students to eat them. Despite annual health checks, thematic lessons on lifestyle-related diseases, homeroom teacher's hours, and subjects learning (*I'm Exploring the World, I'm in the World, Health Basics*), chaotic eating remains one of the main causes of digestive illnesses in Ukrainian students. Other negative factors that add to Ukrainian students' poor health are: poor hygiene, lack of afterschool sport program (some schools have double shift schedule), underestimation of extra-curricular sports value by school staff; low motivation for PE among young adolescents etc. (Shutko 2014, p. 159).

Contrary to Ukraine, school health program receives a significant attention in Japan. It comprises health education (classroom teachers, nurse teachers are responsible for health guidance), health management (includes environmental safety, improving the environment, sanitation inspections, annual health checks, the provision of students' guidance on lifestyle issues both in and outside school), and public health organization activities conducted to ensure the effectiveness of all school health management and health education activities (JICA, p. 220). Similarly to Ukraine, every school in Japan employs a school nurse (*yogo teacher*) assigned as a member of teaching staff (Ojio 2015 p. 6). Besides conducting routine procedures, *yogo teacher* is also responsible for students' emotional sustenance and behavioral health (Iwasaki, Watanabe, Tamura 2017, p. 124), which in Japanese society is associated with the issues of *hikimori*, non-attendants, child abuse etc.

Additionally, in Japan, school lunch targets to enrich students' lives with cheerful social interaction and guide students to a proper understanding of food production, distribution, and consumption. (JICA, p. 222). School lunch lasts an hour and is treated as a fully fledged discipline. Within this time, 1st–6th graders are expected to do quite a lot (middle and high

school students bring lunchboxes (obento): put tables together, wash hands, do greetings, eat lunch in their classroom, return dishes, and wash milk/juice cartons for recycling, brush teeth, clean the room, and have a brief recess). Despite snacks and sweets being forbidden to bring to school, such an approach is not designed to put restrictions but to encourage conscious eating habits through active learning. To provide students with appropriate knowledge and attitudes on healthy diets, Japanese schools arrange school visits to local farms; students deepen their cooking skills in home economics; both, as a report and recommendations to follow, school provides parents with the school lunch menu month forward. One more technique for students' dietary encouragement is the introduction of ethnic cuisine into school menu once or twice a week, for example, Korean or Italian (Harlan, 2013).

Compared to Ukraine, physical training in Japanese schools extends beyond PE lessons. It is also about swimming classes between June and September and afterschool clubs. Supplementary sports propaganda in Japan is radio gymnastics Taiso (founded in 1928 with a break during World War II) and the beloved Sports Day (undokai) which is celebrated on the same day or at least in the same week nationwide. On this day the entire school splits into two teams: white and red hats; the latter team changes hat colors by turning them inside out. After cheerleaders' appeal to both teams wishing good luck, students compete in different races (short-distance, obstacle races, relays, and tied feet), rope jumping, demonstrate calisthenics, have fun rolling a giant ball, and throw small ones into the high basket. Among students' favourite competitions are tug-of-war and traditional "kibasen" battles—when a rider on students' shoulders has to remove the opponent's hat. Parents and teachers participate too. Eating together at a bento picnic lunch afterwards and common feelings of being a winner add more appeal to the event (CULCON 2003; Japan Forum, 2019).

By contrast to the competitive learning style in Ukrainian schools, Japanese schools rely on students' equity, regardless of talents and abilities. The particular emphasis is done on students' efforts and motivation that sufficiently adds to a student-friendly environment. Mistakes are taken as everyone's useful experience or a hint for those who fall behind to be more persistent. To provide support in case of students' poor performance, some schools implement a rewriting "policy" until a student gets progress. Such an approach K. Lewis describes as the power of Japanese "yet": you do not understand that... yet, or you cannot cope with it... yet (Lewis K., 2017). Besides persistence, Japanese school emphasizes the urgency of students' reflection (hansei) determining it as a path to maturity (Keith 2011, p. 198). Teachers use all possible activities to teach students to reflect, from writing reflexive essays and engaging in moral dilemma discussions to task planning.

Besides setting control over students' health, Japanese school places high value on the emotional dimension through team camaraderie. As M. Arimoto notes (2019), it is believed that the stronger the bond, the more efficiently students become well-rounded (zenjinteki) to reproduce similar communities around them (p. 151). Although it seems for entertainment, school events like festivals, school overnight trips, and choral contests are designed around specific educational objective to consolidate students in sharing common values. What differs all the events is students' work style. Sports day and choral contest, for instance, are similar in teamwork, whereas cultural festival is focused primarily on students' individual creativity and talents (Cave 2016, p. 12). Infused into the curriculum, field trips are another inspirational means to boost school spirit. Elementary school field trips often include tours to nearby farms, factories, museums, parks, zoos, and processing plants. In the middle and high school, among the most popular students' travel destinations are historical landmarks (Mystudyabroad, 2016).

Another vital issue given much attention in Japanese schooling and what is definitely worth considering in Ukraine state school practice is integrated approach implementation.

In Japanese schools it is represented, namely, in Integrated Studies period which introduction in curriculum in 2002 largely helped shift educators' focus from students' instruction and control onto students' autonomy development and fostering interpersonal relationships (Cave 2016, p. 57). Currently, the period is used as a platform for Education for Sustainable Development program implementation, which much corresponds to students' competence development and local community consideration (Singer, Gannon, Nogucci, Mochizuki, 2016 p. 70). The period of Integrated Studies is designed on schools teaching materials in liberated way (experiments, presentations, discussions, games, workshops, field trips, hands-on activities, cooperative learning, discovery lesson can be applied). Each school is required to use available local resources, in particular, in such fields as culture, environment, history. The example of Integrated Studies in the fourth grade is students' study tour to Traditional Craft Center. Another example is junior high school students' participation in volunteer activities – students collected aluminum cans to convert them into money and buy a wheel chair for local nursing home (Asian Ed topics, 2013).

Like everywhere in contemporary top education systems, Japanese schools popularize science through collaboration with different institutions. The example of such work is Science dialogue program aimed to deepen Japanese students' understanding of science importance and innovative thinking benefits. Students interact with overseas scholars who give lectures in English on the subject of their researches (JSPS, 2019).

Last but not least, when it comes to any school system's strength, it is important to mention parents' contribution. Compared to Ukraine, the roles Japanese schools delegate to parents are much broader. Firstly, parents act as decision-makers in PTA. They are more than teachers to decide on funds allocations; they discuss students' issues on a municipal/prefectural level. Secondly, Japanese parents are involved as volunteers. It is a common school practice to gather parents' data bank (names and talents) to apply for when certain events/classes are arranged. A homeroom teacher, for instance, can ask for parents' assistance while cooking or sewing classes (home economics) Integrated Studies; in elementary school parents are welcomed prior to the first class to tell/read stories (Jabar 2010, p.33). In elementary school, parents patrol the area. Thirdly, parents partner with teachers to help children accumulate skills and knowledge, monitor their activities (including summer too), performance, and attitudes (career path too). Finally, the school arranges seminars for Japanese parents, involving them as learners.

### **Conclusion**

It is worth praising a school that implements practically oriented education, preparing mature, independent young people with their identity awareness. It is undeniable that, either in Japan or Ukraine, as elsewhere in the world, there do exist responsible schools that contribute much to students' potential growth. The key issues are located in education system sustainability, its facilitating power, and the educational equity it provides.

The lessons that could be drawn from Japanese schooling are certainly precious regarding the clear, sustainable moral education contents, variety of approaches, and learning environments for teaching students about values and practicing them. What is also worth considering is the Japanese school attitude toward wholesome child growth, school health programs, and «school-parents-community» communication, which obviously needs pivotal changes in state schools in Ukraine.

Taking into account the ongoing education reform in Ukraine and a number of barriers that harden its progress, familiarizing Ukrainian teachers with effective national and the world's best schooling practices, Japan in particular, remains relevant.

## REFERENCES

- Arimoto, M. (2019). *Using classroom assessment to improve pedagogy: the Japanese experience*. <https://www.researchgate.net/publication/334481251>
- Asian Ed topics, (2013). *Integrated Studies in Japan: Problemetizing a 'Successful' Reform*. <https://asianedtopics.wordpress.com/2013/04/10/52/>
- Asian-Pacific Economic Cooperation, (2017). *APEC Education Strategy*. [http://mddb.apec.org/Documents/2017/HRDWG/EDNET/17\\_hrdwg\\_ednet\\_003.pdf](http://mddb.apec.org/Documents/2017/HRDWG/EDNET/17_hrdwg_ednet_003.pdf)
- Asian-Pacific Economic Cooperation, (2019). *APEC at a Glance*. <https://www.apec.org/Publications/2019/02/APEC-at-a-Glance-2019>
- Benjamin, G. R. (1998). *Japanese lessons: a year in a Japanese school through the eyes of an American anthropologist*. New York University Press. 272 p.
- Cave, P. (2016). *Schooling selves. Autonomy, interdependence, and reform in Japanese junior high education*. Chicago and London: The University Chicago Press.
- CIA, (2020, June 11). *The World Factbook*. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/up.html>
- CRICED, (2019). *Education system and practice in Japan*. [http://www.criced.tsukuba.ac.jp/keiei/kyozai\\_ppe\\_f7.html#18](http://www.criced.tsukuba.ac.jp/keiei/kyozai_ppe_f7.html#18)
- CULCON. (2003). *School life in Japan*. <http://www.crosscurrents.hawaii.edu>
- Deren, K. et al., (2018). *The prevalence of underweight, overweight and obesity in children and adolescents from Ukraine*. DOI: 10.1038/s41598-018-21773-4
- Euroosvita, (2016, August 21). *Education financing: how much, to whom and how?* [Finansuvannya osvity: skil'ky, komu i yak?]. <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=4879>
- European Union, (2020). *European policy cooperation*. [https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en)
- European Union, (2020). *The EU in brief. Goals and values of the EU*. [https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief\\_en](https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_en)
- European Union, (2020). *What it is and what it does*. <http://publications.europa.eu/webpub/com/eu-what-it-is/en/>
- Halstead, J., Taylor, M. (1996). *Values in Education and Education in Values*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393218.pdf>
- Harlan, C. (2013, January 26). *On Japan's school lunch menu: A healthy meal, made from scratch*. [https://www.washingtonpost.com/world/on-japans-school-lunch-menu-a-healthy-meal-made-from-scratch/2013/01/26/5f31d208-63a2-11e2-85f5-a8a9228e55e7\\_story.html?noredirect=on](https://www.washingtonpost.com/world/on-japans-school-lunch-menu-a-healthy-meal-made-from-scratch/2013/01/26/5f31d208-63a2-11e2-85f5-a8a9228e55e7_story.html?noredirect=on)
- Hrabovska, A. (2018, December 12). *The European Parliament has approved an agreement on the EU free trade area with Japan* [Європарламент схвалив угоду про зону вільної торгівлі ЄС із Японією]. <https://p.dw.com/p/39xLl>
- Iwasaki, K., Watanabe, T., Tamura, T. (2017). *The significance of group supervision to yogo teachers in Japan*. Journal of Education and Training Studies, vol. 5 (9). Published by Redfame Publishing. DOI: 10.11114/jets.v5i9.2587
- Jabar, M. (2010). *How do Japanese schools promote parental involvement?* International Journal of Social Sciences And Humanity Studies, vol. 2 (1). [http://www.sobiad.org/ejournals/journal\\_ijss/archives/2010\\_1/11melvin\\_jabar.pdf](http://www.sobiad.org/ejournals/journal_ijss/archives/2010_1/11melvin_jabar.pdf)
- Japan forum, (2001). *Futsu-ka* (general education program), *senmon gakka* (specialized or vocational programs), *sogo gakka* (integrated programs). [http://www.tjf.or.jp/deai/contents/teacher/mini\\_en/html/futsuka.html](http://www.tjf.or.jp/deai/contents/teacher/mini_en/html/futsuka.html)



- Japan forum. (2019). *Supplementary information about elementary school*.  
[http://www.tjf.or.jp/shogakusei/exp/exp01\\_e.htm](http://www.tjf.or.jp/shogakusei/exp/exp01_e.htm)
- Japan Society for the Promotion of Science. (2019). *Science dialogue problem*. <https://www.jsps.go.jp/english/e-plaza/e-sdialogue/index.html>
- JICA. *School Health Programs*. [https://www.jica.go.jp/jica-ri/IFIC\\_and\\_JBICI-Studies/english/publications/reports/study/topical/health/pdf/health\\_11.pdf](https://www.jica.go.jp/jica-ri/IFIC_and_JBICI-Studies/english/publications/reports/study/topical/health/pdf/health_11.pdf)
- Kawano, K. (2016, July 16). *Child safety tips from Japanese schools: basic education*.  
<https://savvytokyo.com/basic-education-child-safety-tips-japanese-schools/>
- Keith, D. K. (2011). *Cross-Cultural Psychology: Contemporary Themes and Perspectives*. Oxford. Blackwell Publishing.
- Kimura, D., Tatsuno, M. (2017). *Advancing 21st Century Competencies in Japan*.  
<https://asiasociety.org/files/21st-century-competencies-japan.pdf>
- Lewis, K. (2017, October 2). *How Japan raises resilient children: from ‘ganbatte’ vs. ‘good luck’ to teaching hard work and effort*. <https://savvytokyo.com/japan-raises-resilient-children/>
- Makhniy, M. (2011). *Unusual anthropology* [Незвичайна антропологія]. Chernihiv: ChNPU publishing, 2011. 188 p.
- Ministry of Education and Science of Ukraine, (2011). *Osnovni oriyentyry vykhovannya uchniv 1-11-kh klasiv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv Ukrayiny (prohrama)* [Value education guidelines for Ukraine secondary school students of 1–11 grades].  
<http://old.mon.gov.ua/images/files/pozashkilna/1243.doc>
- Ministry of Education and Science of Ukraine, (2016). *The New Ukrainian school*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf>
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan. (2008). *The Revisions of the Courses of Study for Elementary and Secondary Schools*.  
[http://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/\\_icsFiles/afieldfile/2011/03/28/1303755\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/_icsFiles/afieldfile/2011/03/28/1303755_001.pdf)
- Mystudyabroadjapan. (2016, May 8). *Japanese School Trips*. [Blog post].  
<http://mystudyabroadjapan.blogspot.com/2016/05/japanese-school-trips.html>
- Naito, T. (1991). *Moral education in Japanese public school*.  
[https://www.researchgate.net/publication/235968778\\_Moral\\_education\\_in\\_Japanese\\_public\\_schools](https://www.researchgate.net/publication/235968778_Moral_education_in_Japanese_public_schools)
- National Institute for Educational Policy Reserch, (2017). *Teacher transfer and appointment system in Japan*.  
<https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201703TTASJ.pdf>
- OECD, (2005). *The Definition and selection of key competences. Executive Summary*.  
<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD, (2010). *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD publishing.
- OECD, (2018). *Education policy in Japan, Building bridges towards 2030*. Reviews on National policies for education. Paris: OECD publishing.  
[https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-in-japan\\_9789264302402-en#page4](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-in-japan_9789264302402-en#page4)
- Ojio, Y. (2015). *Development of a mental health literacy program for secondary school students and its effects: In-school mental health literacy education*. Center for Excellence in School Education, Graduate School of Education, The University of Tokyo. Working Paper Series in Young Scholar Training Program.
- Resolution (2004). *Pro Natsional'nu prohramu vykhovannya ditey ta uchniv'skoyi molodi v Ukrayini* [About National value education program for children and young adolescents]. The National Academy of Educational Sciences of Ukraine.  
<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-98601-04>

- Rossides, N. (2020). *Exploring Japanese culture: not inscrutable after all*. Troubador Publishing Ltd. 2020. 184 pp.
- Saito, Y. (2011). *Distinctive features of the Japanese education system*.  
<https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201103DFJE.pdf>
- Singer, J., Gannon, T., Nogucci, F., Mochizuki, Y. (2016). *Educating for Sustainability on Japan: Fostering resilient communities after triple disasters*. Taylor and Francis, 292 pp.
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing, Paris.  
<https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>.
- Shutko, V. (2014). *Problemy fizychnoho vykhovannya shkolnyariv cherez pryzmu pohlyadiv uchytelya* [Physical education problems of schoolchildren through the prism of teacher's views]. *High and Secondary School Pedagogy / Педагогіка вищої та середньої школи*, vol. 40. pp. 155–160
- Sysoieva, S. (2013). *Osvitni reformy: osvitolohichnyy kontekst* [Education reforms: educological context]. *The theory and practice of social systems management/Теорія і практика управління соціальними системами*, vol.2. Kharkiv: KhDPU. pp. 44–55
- The Global Competitiveness Report*, (2019).  
[http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf)
- Tsuneyoshi, R. et al (2012). *The World of tokkatsu: the Japanese approach to whole child education*.  
[http://www.p.u-tokyo.ac.jp/~tsunelab/tokkatsu/cms/wp-content/uploads/2016/03/the\\_world\\_of\\_tokkatsu.pdf](http://www.p.u-tokyo.ac.jp/~tsunelab/tokkatsu/cms/wp-content/uploads/2016/03/the_world_of_tokkatsu.pdf)
- Zahorodnya, A. (2018). *The contents differentiation in high school: historical and analytical aspect*. [Dyferentsiatsiya zmistu navchannya u starshiy shkoli: istoryko-analitychnyy aspekt].  
<http://mir.dspu.edu.ua/article/view/128884/124077>

# ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

---

УДК 371.3 (477): 81'243

DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.41.2024.322955>

Мельник К. О.

[kmelnyk@vspu.edu.ua](mailto:kmelnyk@vspu.edu.ua)

ORSID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9819-5827>

*Київський національний лінгвістичний університет*

Дата надходження 18.11.2024. Рекомендовано до друку 23.12.2024

## ПІДХОДИ ДО КЛАСИФІКАЦІЇ СТРАТЕГІЙ У ВІТЧИЗНЯНІЙ МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

**Анотація.** У статті досліджено підходи до класифікації навчальних стратегій у контексті вітчизняної методики навчання іноземних мов. У сучасному суспільстві, яке характеризується швидкими змінами, підвищенням вимог до іншомовної компетентності, важливе місце посідає вдосконалення методик навчання. Зокрема, систематизація та класифікація навчальних стратегій стають інструментами ефективного використання методик у процесі здобуття іншомовних компетентностей. Водночас специфіка вітчизняного освітнього контексту потребує адаптації підходів до стратегій навчання, враховуючи її особливості української методики, її індивідуально-психологічні характеристики учнів.

Особливий акцент зроблено на ключовій ролі навчальних стратегій у формуванні іншомовної комунікативної компетентності, що є центральною метою сучасної мовної освіти. Визначено, що вітчизняна методика поєднує елементи європейського, радянського та сучасного світового досвіду, створюючи унікальний освітній контекст. У статті систематизовано основні тематичні напрями досліджень у цій сфері: розробку стратегій навчання, їхню адаптацію до різних видів мовленнєвої діяльності, упровадження інноваційних технологій і формування методологічних основ для класифікації.

Особливу увагу приділено інтеграції когнітивних, метакогнітивних, соціальних та афективних компонентів стратегій, що дозволяє забезпечити особистісно орієнтований підхід у навчанні. Підкреслено важливість адаптації стратегій до специфіки освітнього контексту України з урахуванням когнітивних особливостей учнів, їхньої мотивації, соціокультурного середовища та викликів сучасної освіти, зокрема цифровізації і дистанційного навчання.

У статті запропоновано авторську класифікацію навчальних стратегій, яка враховує як зарубіжні напрацювання, так і національні освітні традиції. Крім широко відомих і визнаних у наукових колах стратегій, додатково виокремлено методичні, технічні, емоційно-психологічні та культурологічні стратегії, що охоплюють широкий спектр методів і підходів до навчання. Окреслено перспективи подальших досліджень у сфері систематизації навчальних стратегій з метою оптимізації освітнього процесу та забезпечення якісного викладання іноземних мов у закладах освіти України.

**Ключові слова:** навчальні стратегії, методика навчання іноземних мов, іншомовна компетентність, класифікація стратегій, український освітній контекст.

Мельник Катерина

[kmelnyk@vspu.edu.ua](mailto:kmelnyk@vspu.edu.ua)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9819-5827>

Kyiv National Linguistic University

## APPROACHES TO THE CLASSIFICATION OF STRATEGIES IN THE DOMESTIC METHOD OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

**Abstract.** The article deals with approaches to the classification of teaching strategies in the context of the national methodology of teaching foreign languages. In the modern society, characterized by rapid

changes and increasing requirements for foreign language competence, the improvement of teaching methods is of great importance. In particular, the systematization and classification of teaching strategies become tools for the effective use of methods in the process of acquiring foreign language competencies. At the same time, the specifics of the national educational context require adaptation of approaches to teaching strategies, taking into account both the peculiarities of the Ukrainian methodology and the individual psychological characteristics of students.

Particular emphasis is placed on the key role of learning strategies in the formation of foreign language communicative competence, which is the central goal of modern language education. It is determined that the national methodology combines elements of European, Soviet and modern world experience, creating a unique educational context. The article systematizes the main thematic areas of research in this field: the development of teaching strategies, their adaptation to different types of speech activities, the introduction of innovative technologies and the formation of methodological foundations for classification.

Particular attention is paid to the integration of cognitive, metacognitive, social and affective components of strategies, which allows for a personally oriented approach to learning. The importance of adapting strategies to the specifics of the educational context of Ukraine, taking into account the cognitive characteristics of students, their motivation, socio-cultural environment and the challenges of modern education, in particular digitalization and distance learning, is emphasized.

The article proposes the author's own classification of learning strategies, which takes into account both foreign developments and national educational traditions. In particular, in addition to the strategies that are widely known and recognized in the scientific community, the author additionally distinguishes methodological, technical, emotional, psychological and cultural strategies covering a wide range of methods and approaches to learning. Prospects for further research in the field of systematization of teaching strategies in order to optimize the educational process and ensure quality teaching of foreign languages in Ukrainian educational institutions are outlined.

**Keywords:** teaching strategies, methods of teaching foreign languages, foreign language competence, classification of strategies, Ukrainian educational context.

**Обґрунтування проблеми.** Вивчення іноземних мов є одним із ключових аспектів сучасної освіти, що лежить в основі як загальноосвітніх компетентностей, що сприяють міжкультурному діалогу та глобальній інтеграції, так і безпосереднього професійного розвитку фахівців, які за родом своєї діяльності зобов'язані володіти іноземною мовою. Постійне вдосконалення методик навчання іноземних мов є відповіддю на потреби сучасного суспільства, яке характеризується швидкими змінами та зростанням вимог до рівня володіння іншомовною компетентністю. У цьому контексті проблема дослідження ефективних навчальних стратегій, зокрема їхньої систематизації та побудови обґрунтованої класифікації, набуває особливого значення, оскільки сприяє їх більш повному залученню в освітній процес, а також більш ефективному та майстерному використанню. Слід підкреслити, що національний освітній контекст визначає особливості вітчизняної методики навчання іноземних мов, що потребують докладного аналізу та врахування при аналізі стратегій навчання.

Українська методика навчання іноземних мов сформувалася під впливом різних освітніх традицій, що поєднують елементи європейського, радянського та сучасного світового досвіду. Для вітчизняної методики властиве поєднання прагматичного підходу, спрямованого на розвиток комунікативної компетентності, із глибоким акцентом на формування мовної свідомості та культурної ідентичності. Значну увагу приділяють інтеграції різних видів мовленнєвої діяльності, розвитку аналітичних і рефлексивних навичок учнів. Ці особливості створюють унікальний освітній контекст, який відрізняється від методик, розроблених у західних країнах, і вимагає відповідних адаптованих підходів до класифікації навчальних стратегій. Зокрема, необхідно враховувати як індивідуально-психологічні характеристики українських учнів, так і специфіку організації освітнього процесу в Україні.

Актуальність дослідження підходів до класифікації стратегій у вітчизняній методиці навчання іноземних мов зумовлена кількома важливими чинниками. Насамперед систематизація стратегій дозволяє оптимізувати навчальний процес, сприяючи його адаптації до індивідуальних потреб учнів і особливостей сучасного освітнього середовища. Крім цього, подібні дослідження відкривають можливість для більш глибокого розуміння процесів засвоєння іноземних мов у контексті української освітньої системи, що може стати основою для подальшого вдосконалення методик. Також варто зазначити, що розробка класифікацій стратегій навчання сприяє забезпеченню більшої узгодженості між теоретичними підходами та практичним упровадженням методичних рекомендацій, що особливо важливо у світлі реформування освітньої системи України та її інтеграції до європейського освітнього простору. Таким чином, дослідження підходів до класифікації стратегій у вітчизняній методиці навчання іноземних мов має не лише наукове, але й практичне значення, сприяючи підвищенню якості мовної освіти в Україні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених стратегіям навчання іноземних мов у вітчизняній методиці, дозволяє окреслити кілька основних тематичних напрямів, які висвітлюють різні аспекти цієї проблематики. Першою тематичною групою є праці, спрямовані на розробку та характеристику стратегій навчання з акцентом на формування іншомовної компетентності. Зокрема, О. Бернацька (2019) зосереджується на визначенні ролі стратегій навчання у формуванні іншомовної компетентності майбутніх учителів початкової школи та вказує на потребу їх адаптації до специфіки вікової групи і педагогічного контексту. Н. Білоніжко (2011) розглядає стратегії навчально-пізнавальної діяльності старшокласників, аналізуючи їхній вплив на формування самостійності та рефлексії в процесі засвоєння мовного матеріалу. І. Семенишин (2011) аналізує стратегії навчання англійської мови в контексті методичної проблематики, наголошуючи на важливості індивідуалізації процесу навчання.

Друга група досліджень присвячена використанню стратегій у контексті конкретних видів мовленнєвої діяльності. Так, В. Борщовецька і Ю. Семенчук (2009) вивчають стратегії оволодіння іншомовною лексикою, пропонуючи їхню класифікацію та практичні рекомендації щодо застосування. Т. Полонська (2018) аналізує стратегії навчання іншомовного читання учнів молодшого шкільного віку, підкреслюючи необхідність інтеграції когнітивних і комунікативних підходів. Роботи Т. Олендр та І. Цар (2024), присвячені стратегіям мовленнєвої компетентності, розкривають методологічні основи класифікації навчальних стратегій у межах лінгводидактичної парадигми, наголошуючи на їхній ролі у міжкультурній комунікації.

Окрему групу становлять праці, у яких навчальні стратегії розглядають у контексті сучасних освітніх умов і технологій. О. Бігич (2022) основну увагу приділяє сучасним засобам навчання іноземних мов і культур, які визначаються інтеграцією цифрових ресурсів. Х. Павлюк і О. Шевченко (2022) досліджують стратегії дистанційного навчання іноземних мов в умовах війни, роблячи акцент на адаптації до викликів воєнного часу та цифровізації освіти. У колективній монографії проаналізовано сучасні підходи до використання інноваційних технологій навчання іноземних мов в умовах закладів загальної середньої та вищої освіти, включно зі стратегіями навчання (Ніколаєва & Борецька, 2015). М. Каленик (2022) досліджує формування англійської навчально-стратегічної компетентності учнів базової школи, наголошуючи на важливості системного підходу до формування навчальних стратегій. Л. Петрик (2020) розглядає підготовку майбутніх учителів до застосування медіазасобів, беручи до уваги їх зв'язок з навчальними стратегіями.

Ще одним значущим напрямом є розробка методологічних основ класифікації навчальних стратегій. У статті Т. Олендр та І. Цар (2023) надано узагальнену характеристику сутності стратегій навчання та підходів до їх класифікації з урахуванням системності й багатовимірності цього явища. Вони підкреслюють, що стратегії навчання мають бути адаптовані до когнітивних особливостей учнів та освітніх цілей. А. Гембарук (2006) аналізує зміст навчання іноземної мови як дидактичної категорії, що створює теоретичну базу для розробки класифікації навчальних стратегій її вивчення. А І. Коротяєва (2018) вивчає інтегровані та аспектні підходи до навчання іноземної мови, звертаючи увагу на їхню практичну реалізацію у мовних закладах вищої освіти. У колективній монографії також окреслено теоретичну базу, яка визначає структуру і класифікацію навчальних стратегій у контексті загальної методики навчання. У ній науковці спробували об'єднати різноманітні підходи до інноваційного навчання іноземних мов із наданням безумовного пріоритету стратегічному підходу (Ніколаєва & Борецька, 2015).

Можна констатувати значну увагу дослідників до проблематики стратегій навчання іноземних мов у різних аспектах – від їхньої класифікації до специфічного застосування в різних освітніх контекстах. Узагальнення цих підходів створює базу для подальшого вдосконалення методики навчання іноземних мов у вітчизняній системі освіти. Водночас різноманітність підходів до їх вивчення демонструє потребу в інтеграції відомих підходів для створення універсальної системи класифікації, адаптованої до специфіки вітчизняного освітнього контексту.

**Метою статті** є розкриття та аналіз змісту різних підходів до класифікації стратегій навчання у вітчизняній методиці викладання іноземних мов, а також випрацювання авторської класифікації відповідних стратегій.

**Основні результати дослідження.** Навчальні стратегії є ключовим компонентом сучасної методики навчання іноземних мов, оскільки вони спрямовані на формування активного, свідомого і самостійного учасника навчального процесу. Поняття «навчальні стратегії» має широке трактування в педагогічній науці, охоплюючи різноманітні підходи до планування, організації та реалізації навчальної діяльності здобувачів освіти. Згідно із загальноприйнятими визначеннями, навчальні стратегії можна розглядати як цілеспрямовані, систематичні дії, виконувані учнем для досягнення визначених навчальних цілей, зокрема, для оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю (Бернацька, 2019). Важливим аспектом є те, що такі стратегії мають когнітивний, метакогнітивний, соціальний і афективний виміри, які визначають їхню багатогранність та адаптивність до потреб конкретного здобувача освіти або групи здобувачів (Олендр & Цар, 2023).

Роль навчальних стратегій у процесі засвоєння іноземної мови є дуже суттєвою та багатовимірною, що зумовлено складністю самого процесу навчання, який охоплює формування лексичних, граматичних, комунікативних і культурних компетентностей. Насамперед навчальні стратегії допомагають учням усвідомлювати і структурувати власну навчальну діяльність, сприяючи розвитку автономії та саморегуляції (Коротяєва, 2018).

Крім цього, навчальні стратегії відіграють важливу роль у реалізації особистісно орієнтованого підходу, який лежить в основі сучасної методики навчання іноземних мов. Використання стратегій дозволяє адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб учнів, урахуваючи їхні когнітивні стилі, рівень мовної підготовки, інтереси та мотивацію (Гембарук, 2006; Олендр & Цар, 2024). Такий підхід забезпечує більш ефективне засвоєння іноземної мови, оскільки він урахує

багатогранність процесу навчання, включно із когнітивними, соціальними та емоційними аспектами.

Особливості навчальних стратегій у контексті вітчизняної методики вивчення іноземних мов визначаються низкою теоретичних і практичних підходів, що враховують національні освітні традиції, специфіку соціокультурного середовища та сучасні виклики освіти. Основою для їх розроблення є інтеграція гуманістичних і когнітивно-комунікативних підходів, які забезпечують комплексний розвиток мовленнєвих, когнітивних і соціальних компетентностей учнів (Коротяєва, 2018). У вітчизняній методиці значна увага приділяється індивідуалізації навчання, що дозволяє адаптувати стратегії до конкретних потреб і здібностей учнів. Зокрема, акцент робиться на використанні таких стратегій, як рефлексія, саморегуляція, планування та співпраця, що сприяють формуванню навчальної автономії та підвищенню мотивації до вивчення мови (Ніколаєва & Борецька, 2015). Крім того, важливим аспектом є врахування міждисциплінарного підходу, який дозволяє інтегрувати різні аспекти культури, літератури та суспільних наук у процес навчання, посилюючи його міжкультурну спрямованість (Полонська, 2018; Бігич, 2022). В окресленому контексті навчальні стратегії не лише сприяють засвоєнню мовного матеріалу, а й виконують роль інструменту для розвитку критичного мислення, творчості та соціальної адаптації учнів у сучасному глобалізованому світі.

В. Боршовецька та Ю. Семенчук (2009, с.19) акцентують увагу на визначенні навчальних стратегій, представлених у зарубіжній джерельній базі: ключовими стратегіями навчального дискурсу можна визначити як зміну уявлень про світ у свідомості адресата – перебудову вже наявних понять і введення нових категорій у свідомість учня, а також вплив на його поведінку (стимулювання до формування практичних умінь і навичок).

Коли йдеться про осмислення феномену навчальних стратегій та їх систематизацію, вітчизняна теорія та практика навчання іноземних мов досить активно використовують напрацювання таких зарубіжних дослідників, як У. Едмондсон, Ю. Хаус, Р. Оксфорд. Так, У. Едмондсону та Ю. Хаусу належить доволі оригінальний підхід до класифікації стратегій учіння. Вони розрізняють три класи відповідних стратегій: 1) метакогнітивні стратегії – це підходи, за допомогою яких учень планує, структурує та контролює свою освітню діяльність, оцінюючи власні результати і досягнення; 2) когнітивні стратегії – усвідомлені методи організації процесу навчання, такі як створення нотаток, добір наукових матеріалів (користування словниками та іншими довідковими джерелами), повторення для поліпшення запам'ятовування, проведення порівнянь, заучування термінів чи основних понять напам'ять; 3) соціально-афективні стратегії – навчання через співпрацю, обмін знаннями й інформацією, наприклад, виконання групових завдань, робота з іншими студентами чи консультації з викладачем (Семенишин, 2011, с. 157).

Відповідно до підходу Р. Оксфорда, який здобув значну популярність, усі стратегії навчання іноземних мов можна згрупувати у два великі блоки: прямі та непрямі. До прямих навчальних стратегій належать: 1) стратегії запам'ятовування, які передбачають формування асоціативних зв'язків, використання візуальних і слухових образів, повторення, виконання фізичних дій і відтворення потрібної інформації; 2) когнітивні стратегії, які включають практику сприйняття та створення мовного матеріалу, аналіз, конструювання тощо; 3) компенсаторні стратегії, що спрямовані на подолання труднощів у мовленні чи письмі через використання жестів, пауз, здогадок або застосування рідної мови під час занять. До непрямих навчальних стратегій відносять: 1) метакогнітивні стратегії, які включають

визначення навчальних цілей, планування та організацію освітньої діяльності, а також самооцінку; 2) афективні стратегії, спрямовані на зниження рівня тривожності, стимулювання мотивації, позитивне налаштування, контроль емоцій та техніки, такі як глибоке дихання; 3) соціальні стратегії, до яких належать співпраця, емпатія, звернення за підтримкою, розподіл ролей, досягнення домовленостей, з'ясування взаєморозуміння тощо (Семенишин, 2011; Олендр & Цар, 2023).

Суголосно іншим поглядам до стратегій навчання під час опанування іноземної мови, зокрема Т. Олендр та І. Цар (2023), відносять метакогнітивні, когнітивні, соціальні, афективні стратегії, а також методи планування і коригування власного стилю навчання. Завдяки використанню метакогнітивних стратегій, таких як планування, моніторинг і оцінювання, учні можуть аналізувати свої сильні та слабкі сторони, коригувати навчальні цілі та оптимізувати підхід до навчання. Так само когнітивні стратегії забезпечують ефективне засвоєння мовного матеріалу, дозволяючи учням працювати з новою інформацією через повторення, асоціації, аналіз і синтез. Це особливо важливо для розвитку лексичних і граматичних навичок, а також для засвоєння складних мовних конструкцій. Соціальні стратегії сприяють оволодінню іноземною мовою через взаємодію, комунікацію та співпрацю. Учні, залучені до парної чи групової роботи, не лише вдосконалюють свої мовленнєві навички, а й формують соціальні компетентності, такі як уміння домовлятися, адаптуватися до потреб співрозмовника чи ефективно передавати свої думки. Афективні стратегії допомагають долати психологічні бар'єри, такі як страх помилок чи тривожність, що є критично важливим для створення сприятливого емоційного середовища, у якому учень може виявляти себе більш упевнено і творчо.

У межах дослідження В. Бошовецької та Ю. Семенчук (2009, с. 19), що стосується навчання іншомовної лексики, з опертям на праці У. Рампійона та П. Біммеля розроблено розширений перелік стратегій: стимулювальні, соціальні, мнемонічні, когнітивні, метакогнітивні, а також компенсаторні. Тобто представлений вище перелік доповнено стимулювальними, мнемонічними та компенсаторними стратегіями. Суть стимулювальних стратегій полягає в заохоченні студентів до сприймання іншомовних лексичних одиниць, а також у створенні мотивації до виконання операцій з ними в усіх формах мовленнєвої взаємодії. Мнемонічні стратегії передбачають застосування методів асоціативного зіставлення нових лексичних одиниць із уже засвоєними, їх класифікацію та розмежування, акцентування уваги на окремих характеристиках або закономірностях, що сприяють ненавмисному запам'ятовуванню та тривалому збереженню ув пам'яті семантичного змісту слів. Компенсаторні стратегії спрямовані на подолання прогалин у знаннях, передусім подолання дефіциту окремих знань шляхом активної комунікації. На противагу цьому Т. Олендр та І. Цар (2023, с. 342) прихильні виокремлювати тільки чотири універсальних стратегій навчання: когнітивні, афективні, соціальні та метакогнітивні. На думку цих дослідників, усі інші стратегії можна розмістити у межах цих чотирьох фундаментальних груп.

Ураховуючи сучасні виклики та тенденції розвитку освіти ми розробили авторську класифікацію стратегій навчання іноземних мов (табл. 1). Її було суттєво розширено для покриття більшої кількості аспектів сучасного навчального процесу. Додано, зокрема, методичні, технічні, емоційно-психологічні та культурологічні стратегії.

Методичні стратегії передбачають застосування специфічних підходів або методик, таких як комунікативний підхід, інтерактивне навчання, індуктивне та дедуктивне навчання, що дозволяють більш ефективно передавати знання. Це допомагає адаптувати методи до різних потреб учнів і контекстів.



Таблиця 1

**АВТОРСЬКА КЛАСИФІКАЦІЯ СТРАТЕГІЙ  
У ВІТЧИЗНЯНІЙ МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

<b>Категорія стратегій</b>	<b>Основні характеристики та підкатегорії</b>
Метакогнітивні	Планування, організація, контроль і самооцінювання навчального процесу. Забезпечують формування навичок самостійного управління освітньою діяльністю.
Когнітивні	Засоби опрацювання матеріалу, зокрема аналіз, синтез, повторення, створення асоціацій, виконання аналогій, конспектування, заучування напам'ять.
Соціально-афективні	Взаємодія з іншими учасниками навчального процесу, емоційна підтримка та розвиток співпраці. Включають кооперацію, обмін знаннями, емпатію.
Стимулювальні	Мотивують до активної діяльності шляхом створення позитивної атмосфери навчання, заохочення, активації інтересу до іншомовного контенту.
Мнемонічні	Орієнтовані на засвоєння лексичного матеріалу через асоціації групування, виокремлення ознак і закономірностей для довготривалого запам'ятовування.
Компенсаторні	Дозволяють подолати труднощі у засвоєнні мови за допомогою жестів, здогадок, використання рідної мови чи інших допоміжних засобів.
Методичні	Стратегії, що сприяють застосуванню певних методик або підходів для більш ефективного засвоєння матеріалу. Включають використання різних технік навчання та підходів.
Технічні	Включають використання технологічних засобів і інструментів для навчання: програмне забезпечення, онлайн-ресурси, мобільні додатки, цифрові платформи.
Емоційно-психологічні	Зосереджені на роботі з емоціями студентів, на створенні комфортної психологічної атмосфери для навчання, включають управління стресом і тривожністю, позитивне підкріплення.
Культурологічні	Стратегії, що включають вивчення культурних аспектів мови, розвиток міжкультурної компетенції, що сприяє глибшому розумінню мови та її контексту.

**Джерело:** розроблено автором статті

Технічні стратегії передбачають використання сучасних технологій, таких як програми для вивчення мови, онлайн-курси, навчальні платформи та мобільні додатки. Вони дозволяють зробити процес навчання більш інтерактивним і доступним для студентів, забезпечуючи навчання в будь-який час і в будь-якому місці.

Емоційно-психологічні стратегії зосереджуються на підтримці позитивної психологічної атмосфери в академічній групі, допомагаючи зменшити стрес і тривожність, які часто заважають ефективному навчанню. Вони включають техніки для зниження емоційних бар'єрів і покращення мотивації студентів.

Культурологічні стратегії підкреслюють важливість міжкультурної компетентності при вивченні іноземної мови, оскільки розуміння культурного контексту допомагає більш глибоко засвоїти мову та сприймати її у зв'язку з реальними умовами використання. Це включає вивчення традицій, звичаїв, норм і соціальних аспектів мови, що дозволяє студентам краще інтегрувати мовні навички у повсякденне спілкування.

Розширення класифікації дозволяє покрити всі ключові аспекти навчання іноземних мов, що дає змогу використовувати більш комплексний підхід до розвитку мовних навичок здобувачів освіти.

**Висновки.** Отже, поняття навчальних стратегій охоплює як теоретичні, так і практичні аспекти, а їхня роль у навчанні іноземних мов є визначальною для досягнення успіху у формуванні компетентності здобувачів освіти. З опертям на здійснений аналіз можна стверджувати, що виокремлення критеріїв класифікації стратегій навчання у вітчизняній методиці вивчення іноземних мов ґрунтується на поєднанні зарубіжних підходів і власних наукових напрацювань. Основними критеріями класифікації навчальних стратегій є мета їхнього застосування (планування, організація, мотивація чи опрацювання матеріалу), методи реалізації (асоціативне запам'ятовування, практичне виконання завдань чи соціальна взаємодія) та орієнтація на виконання конкретних навчальних завдань (розвиток лексичних і граматичних навичок, подолання тривожності, налагодження комунікації тощо). В українській педагогічній науці представлено низку класифікацій стратегій навчання, які віддзеркалюють складність і багатовимірність досліджуваного феномену. Нам імпонує розширений перелік стратегій навчання іноземних мов. З опертям на нього ми випрацювали авторську класифікацію стратегій у вітчизняній методиці навчання іноземних мов, у рамках якої відомий перелік стратегій доповнено методичними, технічними, емоційно-психологічними та культурологічними стратегіями.

Перспективи подальших досліджень можуть бути пов'язані з більш глибоким вивченням та узагальненням різноманітних підходів до класифікації стратегій, а також їх практичного застосування в умовах сучасної освіти. Оскільки методика викладання іноземних мов постійно еволюціонує, важливим є дослідження новітніх технологій та інноваційних підходів, що можуть значно поліпшити ефективність навчального процесу. Подальші студії також можуть бути спрямовані на докладне вивчення взаємозв'язку між різними типами стратегій, їх ефективністю в різних контекстах і на різних етапах навчання іноземних мов.

## ЛІТЕРАТУРА

- Бернацька, О. В. (2019). Стратегії навчання як засіб формування іншомовної компетентності майбутнього учителя початкової школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*, 8–13.
- Бігич, О. (2022). Сучасні засоби навчання іноземної мови й культури. *Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами: збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції* (Переяслав, 30 листопада 2022 р., 12–14).
- Білоніжко, Н. Є. (2011). Стратегії старшокласника як суб'єкта навчальної діяльності. *Іноземні мови*, 4, 13–17.
- Борщовецька, В. Д., & Семенчук, Ю. О. (2009). Використання навчальних стратегій для оволодіння іншомовною лексикою. *Іноземні мови*, 2, 1–23.

- Гембарук, А. С. (2006). До проблеми змісту навчання іноземної мови як дидактичної категорії. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 2, 56–73.
- Каленик, М. (2022). Формування англомовної навчально-стратегічної компетентності учнів базової школи як освітня проблема у науковій літературі. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10(4), 6–14.
- Коротяєва, І. (2018). Особливості інтегрованого та аспектного підходів у навчанні іноземної мови у мовному ВНЗ. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, 165, 508–513.
- Ніколаєва, С. Ю., Борецька, Г. Е., Майер, Н. В. та ін. (2015). *Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: колективна монографія* (за ред. С. Ю. Ніколаєвої). Ленвіт.
- Олендр, Т., & Цар, І. (2023). Сутність стратегій навчання та підходи до їх класифікацій. *Сучасні дослідження з іноземної філології*, 2(24), 334–344.
- Олендр, Т., & Цар, І. (2024). Стратегії навчання мовленнєвої компетентності на заняттях з іноземної мови. *Стратегії міжкультурної та іношомовної комунікації крізь призму лінгводидактичної парадигми: колективна монографія*. ТНПУ ім. В. Гнатюка.
- Павлюк, Х., & Шевченко, О. (2022). Дистанційне навчання іноземної мови в умовах війни в Україні. *Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами: збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції* (Переяслав, 30 листопада 2022 р., 45–48).
- Петрик, Л. В. (2020). *Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до застосування медіазасобів на уроках іноземних мов* [ Дис. канд. пед. наук, Київський університет імені Бориса Грінченка]. Інституційний репозитарій Київського університету імені Бориса Грінченка.  
<http://surl.li/hsobjd>
- Полонська, Т. К. (2018). Стратегії навчання іношомовного читання учнів молодшого шкільного віку. *Український педагогічний журнал*, 1, 85–92.
- Семенишин, І. Є. (2011). Навчальні стратегії у вивченні англійської мови як методична проблема. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 2, 153–157.

## REFERENCES

- Bernatska, O. V. (2019). Stratehiyi navchannya yak zasib formuvannya inshomovnoyi kompetentnosti maybutn'oho uchytelya pochatkovoyi shkoly. *Naukovi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 17. Teoriya i praktyka navchannya ta vykhovannya*, 8–13.
- Bihych, O. (2022). Suchasni zasoby navchannya inozemnoi movy u kultury. In *Suchasni metodyky navchannya inozemnykh mov i perekladu v Ukraini ta za yiyi mezhamy: zbirnyk materialiv IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Pereiaslav, 30 lystopada 2022, pp. 12–14).
- Bilonizhko, N. Ye. (2011). Stratehiyi starshoklasnyka yak sub"yekta navchal'noyi diyal'nosti. *Inozemni movy*, 4, 13–17.
- Borshchovetska, V. D., & Semenchuk, Yu. O. (2009). Vykorystannya navchal'nykh stratehiy dlya ovolodinnya inshomovnou leksykoyu. *Inozemni movy*, 2, 1–23.
- Hembariuk, A. S. (2006). Do problemy zmistu navchannya inozemnoi movy yak dydaktychnoi kategorii. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychny, 2*, 56–73.

- Kalenyk, M. (2022). Formuvannya anhlomovnoi navchal'no-stratehichnoi kompetentnosti uchniv bazovoi shkoly yak osvithnia problema u naukovii literaturi. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 10(4), 6–14.
- Korotyayeva, I. (2018). Osoblyvosti intehrovanoho ta aspektneho pidkhodiv u navchanni inozemnoi movy u movnomu VNZ. *Naukovi zapysky. Seriya: Filolohichni nauky*, 165, 508–513.
- Nikolayeva, S. Yu., Boretska, H. E., Mayer, N. V., et al. (2015). *Suchasni tekhnolohii navchannya inozemnykh mov i kultur u zahalnoosvitnikh i vyshchyykh navchal'nykh zakladakh: kolektyvna monohrafiya* (za red. S. Yu. Nikolayevoi). Lenvit.
- Olendr, T., & Tsar, I. (2023). Sutnist stratehiy navchannya ta pidkhody do yikh klasyfikatsiy. *Suchasni doslidzhennya z inozemnoi filolohii*, 2(24), 334–344.
- Olendr, T., & Tsar, I. (2024). Stratehiyi navchannya movlennyevoi kompetentnosti na zanyattiyakh z inozemnoi movy. *Stratehiyi mizhkul'turnoi ta inshomovnoyi komunikatsii kriz' pryzmu linhvodidaktychnoi paradyhmy: kolektyvna monohrafiya*. TNPU im. V. Hnatyuka.
- Pavliuk, Kh., & Shevchenko, O. (2022). Dystantsiine navchannya inozemnoi movy v umovakh viyny v Ukraini. *Suchasni metodyky navchannya inozemnykh mov i perekladu v Ukraini ta za yiyi mezhamy: zbirnyk materialiv IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Pereiaslav, 30 lystopada 2022 r., pp. 45–48).
- Petryk, L. V. (2020). *Pidhotovka maybutn'oho vchytelya pochatkovoї shkoly do zastosuvannya mediiasobiv na urokakh inozemnykh mov* [Dys. kand. ped. nauk. Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrintchenka]. Instytutsiinyi repozytarii Kyivskoho universytetu imeni Borysa Hrinchenka.  
<http://surl.li/hsobjd>
- Polonska, T. K. (2018). Stratehiyi navchannya inshomovnogo chytannya uchniv molodshoho shkilnogo viku. *Ukrajinskyi pedahohichnyi zhurnal*, 1, 85–92.
- Semenyshyn, I. Ye. (2011). Navchal'ni stratehiyi u vyvchenni anhlijskoi movy yak metodychna problema. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsional'noho pedahohichnoho universytetu im. V. Hnatyuka. Seriya: Pedahohika*, 2, 153–157.

# ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

УДК 378.016:811.111

DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.41.2024.322957>

Свиридюк В. П.

[verasviridjuk@gmail.com](mailto:verasviridjuk@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2343-3725>

*Київський національний лінгвістичний університет*

Дата надходження 05.11.2024. Рекомендовано до друку 23.12.2024

## ЛІНГВІСТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ: ЛЕКСИЧНИЙ АСПЕКТ

**Анотація.** У статті розглянуто лексичний аспект як лінгвістичну передумову формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови. Зосереджено увагу на лексико-семантичному розмаїтті, що становить духовний і матеріальний досвід німецькомовних країн. Проаналізовано фахову літературу з теми з метою отримання відповіді про національно-культурне маркування лексичних одиниць. З'ясовано регулятивні концепти німецькомовних народів. Акцентовано граматично коректне використання лексичних одиниць у процесі здійснення дискурсу. У статті визначено самотність народу, яка найбільше віддзеркалюється в мові на рівні лексики, фразеології. Авторка виокремлює міжкультурний характер використання слова, який з'являється там, де виявляються розбіжності в його відтворенні реальної картини світу представниками двох іншомовних культур. Зазначено важливість вербально-семантичних засобів у формуванні навичок міжкультурно орієнтованого спілкування майбутніх викладачів німецької мови, а також ознайомлення із вербально-семантичним інструментарієм німецькомовних країн, чий національні варіанти є основою формування міжкультурного спілкування. Лексико-фразеологічні одиниці виступають першим засобом для набуття культурологічних знань про країни і формування лінгвосоціокультурної компетентності. Наведено низку прикладів лексичних одиниць відповідно до національних варіантів австрійської, швейцарської та німецької мов. Авторка акцентує увагу на використанні нормативної літературної німецької мови, що становить навчально-методичну базу для формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності. У статті підкреслено важливість використання загальноживаної лексики, оскільки вона становить лівову частку мовної спадщини кожного народу. Наведено приклади безперекладної лексики та реалії-слова, реалії-словосполучення, які характеризують повсякденний побут німецькомовних народів. Описано тевтонізми, австрицизми та гельветизми як національно марковані лексичні одиниці. Виокремлено пареміологічні одиниці німецької мови, яким властиво репродуктивність і які визначають традиції і звичаї побутової культури народів вивчуваної мови.

**Ключові слова:** лексичні одиниці, майбутні викладачі, міжкультурний аспект, німецька мова, рідна мова, плюрицентричність.

Svyrydiuk V.

[verasviridjuk@gmail.com](mailto:verasviridjuk@gmail.com)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2343-3725>

*Kyiv National Linguistic University*

## LINGUISTIC PREREQUISITES FOR THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRE-SERVICE GERMAN TEACHERS: LEXICAL ASPECT

**Abstract. Introduction.** The article deals with the lexical aspect as a linguistic prerequisite for the formation of intercultural foreign language communicative competence of pre-service German

teachers. The attention is focused on the lexical and semantic diversity that constitutes the spiritual and material experience of German-speaking countries. **Methods.** The professional literature on the topic is analyzed in order to obtain an answer about the national and cultural labeling of lexical units. The regulatory concepts of German-speaking peoples are clarified. **Purpose.** The article emphasizes the grammatically correct use of lexical units in the discourse process. The article defines the identity of the people, primarily reflected in language at the level of lexis and phraseology. The author emphasizes the intercultural nature of the use of words, which appears where there are differences in its reproduction of the real-world picture by representatives of two foreign language cultures. The author emphasizes the importance of verbal and semantic means, enabling pre-service German teachers to develop their intercultural communication skills. The article introduces the verbal and semantic tools of German-speaking countries, whose national variants are the basis for the formation of intercultural communication. **Results.** Lexical and phraseological units are the first means of acquiring cultural knowledge about countries and forming linguistic and sociocultural competence. A number of examples of lexical units are given in accordance with the national variants of Austrian, Swiss and German. The author focuses on the use of normative literary German, which constitutes the educational and methodological basis for the formation of intercultural foreign language communicative competence, but recognizes the significance and spiritual heritage in the form of words. The article emphasizes the use of commonly used vocabulary, as it constitutes the lion's share of the linguistic heritage of each nation. Examples of untranslated vocabulary and realia-words, realia-phrases that characterize the everyday life of German-speaking peoples are given. **Conclusion.** Thus, Teutonisms, Austricisms and Helvetisms as nationally labeled lexical units are described. The paremiological units of the German language, characterized by reproductivity and defining the traditions and customs of the everyday culture of the peoples of the language being taught, are singled out.

**Keywords:** lexical items, pre-service teachers, intercultural aspect, German, mother tongue, pluricentricity.

**Постановка проблеми.** У філософському вимірі володіння мовою відтворює багатогранність культурного світу мовця, у якому живуть національно-специфічні ознаки нації, етнокультурної спільноти, які стають відчутно реальними через слово.

Феномен розуміння національної специфіки завдяки мові, зокрема української, задекларований І. Огієнком (1882–1972) у його праці “Наука про рідномовні обов’язки”. Філософ називав літературну мову “головним двигуном культури народу, найміцнішою основою національної складової особистості” (Огієнко, 1995). Думки українського дослідника початку ХХ століття видаються для нас вагомими, тому що вони створюють засади для розуміння свого українського “Я” у міжкультурній комунікації із представниками німецькомовних культур. У згаданій праці І. Огієнко писав, що “рідна мова, то є найважливіший ґрунт духовного й культурного зростання народу. Мова належить до соціальних і духовних цінностей народу, у ній найяскравіше виявляється ментальність українця, його психіка, це найперша сторона психічного “Я” (2004, с. 43). Мова, її складові, зокрема лінгвістична, вибудовують соціальне середовище, у якому відбувається обмін духовним і матеріальним досвідом, закодованим у національному слові.

Набуває значущості в процесі формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності (МІКК) майбутніх викладачів німецької мови (НМ) філософське бачення мови В. фон Гумбольдта (1769–1859). Мова – не просто зовнішній засіб спілкування людей, підтримка громадських зв’язків, вона закладена у самій природі людини і необхідна для розвитку її духовних сил і формування світогляду (Гумбольдт, 2001, с. 51). Основоположним вченням для визначення МІКК видаються нам слова лінгвофілософа неогумбольдиста Л. Вайсгерберга (1899–1985), який підкреслював важливість певної етнолінгвальної спільноти, завдяки якій людина може володіти мовою (Lösener, 2000).

Науково-теоретичні засади формування МКК майбутніх викладачів НМ ми визначимо в контексті плюрицентричного підходу, зокрема добиратимемо зміст навчання у вивченні німецької мови і культури (НМіК) за допомогою мовного кодексу. Мовним кодексом ми вважаємо сукупність метамовних писемних знаків, якими послуговуються всі люди в мовній спільноті відповідно до часу, оскільки вони є нормою для використання. Кожна із німецькомовних країн – Австрія, Німеччина і Швейцарія – має свій внутрішній мовний кодекс, який представлений у підручниках, словниках, довідковій, художній літературі тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Життєвезумовлений досвід навчання і вивчення ІМіК доводить, що організація оволодіння ІКК раціонально вибудовується від мовлення до мови (Бігич та ін., 2013; Сажко та ін., 2015; Steinhoff, 2013; Targońska, 2014; Knpif-Komlósi, 2006 та ін.). Перший словник, яким керуються під час навчання і вивчення НМ, опублікований 1880 року К. Дуденом (Duden-Wörterbuch). Під цією назвою вийшли у світ 12-томна серія тематичних словників, яка є регулятором процесу оволодіння німецькомовною комунікативною компетентістю.

**Мета статті** – з'ясувати лінгвістичні передумови для формування міжкультурної іншомовної компетентності майбутніх викладачів німецької мови у ракурсі лексичного аспекту. Наше завдання полягає в добиранні навчального німецькомовного матеріалу для формування МКК у сукупності її складників.

**Виклад основного матеріалу** дослідження. Мовний складник є концентратом національної своєрідності, у якій утілена народна творчість, історичні епохи та найвизначніші представники народу, а також акумулюються ціннісно-сміслові утворення, культурний продукт діяльності етнічних спільнот, народів, чия мова вивчається. Ураховуючи ті обставини, що студенти магістратури мають певний досвід в іншомовному спілкуванні і набули готовність до комунікативної діяльності, виокремимо її мовне підґрунтя. Зосередимося на особливостях мовної скарбниці, якою будуть опікуватись майбутні викладачі НМ задля забезпечення повноцінного розуміння та адекватної рефлексії в процесі міжкультурного іншомовного спілкування.

Самобутність народу, його уявлення про світ найбільш відображається в його мові на рівні лексики, фразеології (Манакін, 2012, с.132). Майбутні викладачі НМ у процесі формування МКК набувають знань країнознавчого характеру, розширюючи свій тезаурус за рахунок *лексичної компетентності* як здатності людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яке базується на складній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості (Бігич та ін., 2013, с.215).

Майбутній викладач НМ, як досвідчений компетентний користувач (С2), згідно з рівневим підходом до практичної мовної підготовки, як і зазначається в Типовій програмі, може сприймати і розуміти мовленнєву продукцію без труднощів. Збагачення словника продовжується протягом навчання в магістратурі з охопленням країнознавчого аспекту НМ. Як невід'ємній складовій іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) і йому притаманна соціолінгвістична природа, на фоні якої яскраво розкривається національно-культурна семантика НМ. Знання національної культури народу потребує відповідних лексичних одиниць, які відтворюють дійсність минулого й теперішнього, роблять світогляд багатшим і зрозумілішим, унаслідок чого комуніканти можуть знайти точки дотику між своїм і чужим.

На завершення навчального плану з німецької мови тезаурус майбутнього викладача повинен нараховувати 6500 лексичних одиниць (Borisko et al., 2004, с. 182). Набуття знань і вмінь користування лексичними одиницями занурює майбутнього

викладача НМ у світ мовної картини німецькомовних країн, оскільки основним засобом вираження понять і концептів, у якому закріплюється у передається досвід поколінь, є слово (Манакін, 2012, с. 132; Білоус & Пянковська, 2021).

Під час міжкультурного спілкування комуніканти двох іншомовних культур можуть мати різне сприйняття світу, що виокремлює національно-специфічну картину світу, оскільки світогляд кожної людини формується в результаті її матеріальної і духовної діяльності. Засвоєння понятійно-семантичних одиниць відбувається в рідній мові завдяки домінуванню дійсності, якій через свідомість надається поняття. Відповідно до нейродидактичних досліджень процес оволодіння ІМ передбачає зворотну реакцію – спочатку слово, а потім дійсність (Herrmann, 2020). Міжкультурний характер використання слова з'являється там, де виявляються розбіжності у відтворенні реальної картини світу представниками двох іншомовних культур. Але не всі мовні одиниці мають національно-культурне забарвлення, тому вони є простими і легкими для усвідомлення, полегшують міжкультурні стосунки комунікантів, які належать до різних етнокультурних спільнот.

Для безперешкодної міжкультурної німецькомовної діяльності, як зазначається в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти Ради Європи, користувач рівня С2 повинен володіти різнобарвною палітрою вербально-семантичного коду, який становить мовну картину світу. Вибір лексичних засобів, за допомогою яких майбутній викладач НМ може коректно оформити свої висловлювання та розуміти інших у процесі міжкультурної комунікації, залежить як від тематики навчальної програми, так і від комунікативної іншомовної ситуації, сфери спілкування, у якій відбувається спілкування між україномовними та німецькомовними комунікантами (Бігич та ін., 2013, с. 215; Жовківський & Кушнерик, 2007).

Взаємозв'язок комунікативної ситуації із комунікативною діяльністю в продуктивних видах мовленнєвої діяльності акцентує В. Скалкін і визначає комунікативну ситуацію як динамічну систему взаємостосунків двох і більше суб'єктів, яка відображена у їхній свідомості та породжує потребу в цілеспрямованій діяльності для розв'язання завдань мисленнєво-мовленнєвої діяльності, а також забезпечує цю діяльність (1981, с. 45). Змістовий аспект висловлювань у ситуації визначає комунікативна сфера (Скалкін, 1981, Семенюк & Паращук, 2010). Лінгвісти О. Семенюк та В. Паращук виокремлюють чотири основних сфери спілкування: особистісну, публічну, професійну та освітню (2010, с. 44), що корелює із фаховими компетентностями ОП 035 Філологія та 014 Середня освіта. Відповідно до комунікативних ситуацій здійснюється адекватний вибір слова, словосполучення, фразеологізму або афоризму, міфологізованих мовних одиниць, паремій, що містять палітру національно-культурної семантики.

Найбільш збагаченим духовним і матеріальним досвідом є лексико-семантичний пласт кожної мови. У процесі формування комунікативних навичок і вмінь він зумовлює певні труднощі на шляху до використання його в різних сферах спілкування та комунікативних ситуаціях усного і писемного мовлення. Труднощі з'являються також і в рецептивних видах мовленнєвої діяльності, оскільки багато лексичних одиниць потребують знань для адекватного розуміння іншомовної інформації.

Крім загальноповиваної лексики, яка становить лівову частку мовної спадщини кожного народу або етнолінгвальної спільноти, збуджує інтерес компетентного користувача (рівня С2) лексичне розмаїття вищого рівня, за яким розкривається розуміння світосприйняття і світобачення людей, яке пов'язане з історією, культурою суспільно-політичного, побутового життя країн виучуваної ІМ. Національно-культурна лексика стає предметом навчання і вивчення з метою опанування етнічної,



національної картини світу. Національно забарвлена лексика дає змогу найкраще зрозуміти взаємозв'язок мови і культури народів виучуваної ІМ, а також того народу, представник якого ініціює міжкультурний діалог.

Для отримання чіткої відповіді про національно-культурне маркування лексичних одиниць ми звернулися до праць у галузі лінгвістики, зокрема В. Манакіна (2012), Ф. Бацевича (2004), Т. Кияка (2006), О. Семенюк (2020), О. Юханова (2008), О. Тупиці (2012), Т. Левітін (2007), Т. Руденко (2019), М. Maijala (2009), Р. Haase & M. Höller (2017), К. Krüger (2010), а також проаналізували методичні джерела (Н. Бачинська (2011), S. Timm (2020), Бігич та ін. (2013); Л. Панова та ін. (2020), Р. Гришкова (2015)), автори яких зазначають актуальність володіння етнолінгвальним іншомовним матеріалом.

З погляду лінгвосоціокультурної компетентності (Бігич та ін., 2013, с. 426; Бачинська, 2011, с. 18), автори виокремлюють культурно марковані номінативні одиниці мови: безеквівалентну лексику, фонову лексику, фразеологізми та мовні афоризми. Зупинимося на них докладніше.

У словнику термінів міжкультурної комунікації Ф. Бацевича безеквівалентна лексика – це слова (лексеми), у значенні котрих немає спільних семантичних компонентів (сем) зі словами (лексемами) рідної мови іншого учасника міжкультурної комунікації. Такі лексичні одиниці неможливо зіставити з будь-якими словами (лексемами) іншої мови, у певному сенсі ця лексика не підлягає перекладу (Бацевич, 2007). За визначенням В. Манакіна, безеквівалентна лексика – це мовні одиниці, які не мають в одній із мов повних семантичних відповідників слів та фразеологічних одиниць, які є в іншій мові (Манакін, 2012, с. 188).

Наведені дефініції вказують, що безеквівалентна лексика – це притаманні етнолінгвальним спільнотам національно-культурні лексичні одиниці, які можуть бути детерміновані як безеквівалентні стосовно до іншої мови і культури. Наприклад, відповідно до шкільної традиції Німеччини 1-го вересня прийнято дарувати учням першого класу пакетик із солодощами, який має назву **die Schultüte**. В Україні такої традиції історично немає, тому і поняття не підлягає перекладу.

Слова-реалії незалежно від варіанта НМ є джерелом знань історії, національних звичаїв, обрядів, особливостей побуту, що становить національно-специфічний колорит народу, мова якого реалізується в процесі зустрічі щонайменше двох іншомовних культур.

Пізнання іншої мови відбувається через слово, поняття або реальність, у якій закодоване слово, чий міжкультурний аспект відображає унікальність усталеного життя. Виявляється неможливим пояснити той чи той феномен через тезаурус рідної мови. Безеквівалентна лексика як *реалія* країни представляє відбитки устрою життя певного народу, його духовні та цивілізаційні перехрестя науково-технічного розвитку. Наприклад, у культурі українського народу є поняття “*дідух*”, невідоме німецькомовній культурі, адже тільки в Україні на Різдво в куток ставлять сніп-“букет” жита й пшениці як символ багатства і добробуту в родині.

Відповідно до лінгвістичних досліджень безеквівалентну лексику умовно ділять на дві групи: 1) *власні назви* (власні імена, географічні назви, назви установ, організацій тощо); 2) *слова-реалії* – словникові одиниці, які означають предмети, поняття та ситуації, яких немає в практиці іншомовного соціального колективу (Левітін, 2007, с. 17). Доречним є визначення М. Кочергана щодо безеквівалентної лексики, яку дослідник ототожнює із лакуною (Тупиця, с. 253), що підсилюється словниковим значенням, де лакуна – це відсутність явища або лексичного еквівалента в одній із мов (Бацевич, 2005).

Для детермінування мовних особливостей ми будемо користуватись терміном «безеквівалентна лексика». З метою визначення міжкультурного аспекту під час комунікативної діяльності доречним є термін “лакуна”, оскільки ми зможемо зафіксувати відсутність або розбіжність у комунікативних діях представників різних культур, тому що є як мовні, так і мовленнєві лакуни (Бацевич, 2009).

Р. Зорівчак називає **реаліями** моно- та полілексемні одиниці, основне значення яких уміщує традиційно закріплений за ним комплекс етнокультурної інформації, чужої для об’єктивної дійсності мови-адресата (Левітін, 2007). Відповідно до такої концепції лінгвісти відносять до реалій слова, словосполучення, скорочення та речення, які є сталими виразами, а отже й фразеологічні одиниці, які класифікують по-різному: семантична, функціональна, структурно-семантична класифікація (Юханов, 2008, с. 87). Р. Зорівчак запропонувала умовний і схематичний поділ реалій на власне реалії та історичні реалії (Зорівчак, 1989).

О. Юханов виокремлює національно-культурну специфіку фразеологічних одиниць на таких рівнях:

1) фразеологічні одиниці, які віддзеркалюють національну культуру комплексно ідіоматичними значеннями (Berliner Mauer);

2) фразеологічні одиниці, у яких лексичні одиниці відображають країнознавчий компонент, слова-реалії (Mein Name ist Hase – це не моя справа);

3) фразеологічні одиниці, у яких закарбовано культурно-специфічні образи, прототиби, зафіксовані через обряди, звичаї, традиції, подробиці культури і побуту, які є в образно-переносному значенні ідіоми (einen Korb bekommen – отримати відмову; укр. мовою – отримати гарбуза) (Юханов, 2008, с. 93; Бачинська, 2011, с. 19).

Слідом за дослідниками виокремлюємо реалії-слова; реалії-словосполучення та реалії-фразеологізми. Реалії та їхні значення представляють не тільки об’єктивний факт, але й суб’єктивний феномен досвіду (Drössing, 2010, с. 44). Фразеологізми мають властивість стислою формою в прямому або переносному значенні виражати певні життєві правила або істини, представляють національний світогляд, характер, менталітет і культуру народу. Ці народні висловлювання найвиразніше репрезентують національно-культурну семантику, оскільки безпосередньо чи опосередковано об’єктивують реалії довкілля (Савченко, 2020, с. 54).

Проілюструємо в таблиці 1 лексичні одиниці-реалії відповідно до їхньої структури, ураховуючи варіанти НМ, для їх використання в німецькомовному навчальному матеріалі.

У НМ незалежно від національного варіанта важливо звертати увагу на конотації слова, на його соціальний підтекст, що безпосередньо пов’язано із формуванням соціолінгвістичної і соціокультурної компетентностей (Schippan, 2002, с. 155). Для досягнення успішного взаєморозуміння між представниками української культури та носієм культури з німецькомовного простору майбутньому викладачу НМ важливо розуміти і вміти навчати студентів, що існує лексико-семантичний дисбаланс, який може надати дискомфорту в спілкуванні. Наприклад: номер – die Nummer; а номер (у готелі) – das Zimmer.

Прикладами *фонової лексики* є слова і фразеологізми, що позначають явища соціального життя та історичні події (Бацевич, 2007). З погляду лінгводидактив така лексика потребує лінгвокраїнознавчого, історико-культурного коментаря, оскільки відповідне поняття не корелює із поняттям у рідній мові (Бачинська, 2011, с. 19). Значення таких лексичних одиниць схоже на значення в рідній мові, проте історичний або соціокультурний фон робить їх різними (Бігич та ін., 2013, с. 426). Т. Кияк справедливо зазначає, що фонова інформація на протигагу хронологічній

зазвичай епізодично відзначена в словникових коментарях і ґрунтується на спільних для учасників комунікативного акту знаннях, пов'язаних із історико-культурним розвитком країн виучуваної ІМ (Кияк, Науменко & Огуй, 2006, с. 126).

Таблиця 1

### Приклади лексичних одиниць-реалій

Реалії-слова	Реалії-словосполучення	Реалії-фразеологізми
<i>die Bundeswehr</i> (нім.) (збройні сили Німеччини)	<i>Unter den Linden</i> (назва головної вулиці в Берліні)	<i>am Ball bleiben</i> – не падати духом
<i>das Bundesheer</i> (авст.) (збройні сили Австрії)	<i>das Brandenburger Tor</i> (Бранденбурзькі ворота)	<i>sich Eselsbrücken machen</i> – давати поради, писати ключові слова
<i>der Karneval</i> (нім.) – карнавал (перед Великим постом)	<i>Frankfurter Würstchen</i> (франкфуртські сосиски)	<i>nur Bahnhof verstehen</i> – нічого не розуміти
<i>die Fastnacht</i> (швейц.) – фастнахт (карнавал перед Великим постом)	<i>Neue Zürcher Zeitung</i> (нойс цюрхер цайтунг) – назва швейцарської газети	<i>Guten Rutsch ins neue Jahr!</i> – З Новим роком!
<i>das Dirndl</i> – дірндль (баварська жіноча сукня)		<i>Hut ab!</i> – кланятися за що- небудь перед ким-небудь

Безеквівалентна лексика може бути словами, які неможливо семантизувати за допомогою простого перекладу. Слушно з цього питання наводить приклади А. Бронська стосовно тих слів, які збігаються у двох мовах за своїми денотатами (об'єктивним змістом), але не збігаються своїми конотатами (емоційно-естетичними асоціаціями). Наприклад, українське слово “калина” може бути перекладено на НМ, але для українця воно наповнене особистими спогадами та пов'язане з національною ментальністю (Тупиця, 2012, с. 254), що підтверджує текст української народної пісні “Червона калина”, перекладений на німецьку мову: “Rot blüht auf der Wiese *die Kalyna*, wer hat sie gebeugt. .... Rot will einmal *die Kalyna*, stark wie nie erblühen”. Як бачимо, “калина” як український символ у контексті є безперекладною лексичною одиницею, тому що має конотативний смисл.

Джерелом збагачення словникового запасу та знайомства з новою картиною світу майбутніх викладачів НМ є прислів'я, приказки, крилаті вислови, у яких відтворено експресивно-емоційне сприйняття навколишнього середовища, соціально зумовленої дійсності, а також естетичне ставлення до реальності.

Вагомим складником лексичної компетентності НМ є фразеосполучення, оскільки вони є національно-культурною специфікою НМ, а отже часто визначають стиль мовлення. Наприклад, *Folge leisten* не має відповідника в перекладі на українську мову. Словосполучення можна зрозуміти лише в реченні: *Wir leisten Ihrer Einladung gerne Folge.* – Ми із задоволенням прийемо Ваше запрошення (Кияк, Науменко & Огуй, 2006, с. 427). Такі лексичні одиниці наповнюють фаховий тезаурус майбутніх викладачів НМіК.

З огляду на плюрицентричний характер НМ виникає потреба у використанні додаткових термінів для визначення лексичних одиниць для кожного варіанта НМ: для варіанта німецької мови – тевтонізми (*Teutonismen*), австрійської – австрицизми (*Austriazismen*), швейцарської – гельветизми (*Helvetismen*) (Ходаковська, 2018, с. 46). Вони можуть бути одним із критеріїв для добирання культуромовного й

мовленнєвого матеріалу. Нагадаємо, що мова цих країн закодифікована в довідковій літературі та широко представлена в підручниках НМ.

Автентичний навчальний матеріал, насичений лінгвокраїнознавчою та лінгвокультурною інформацією, створює таке лінгвальне середовище, у якому наявність національно маркованих лексичних одиниць виконує освітню функцію знайомства із країною, занурення в її культурно специфічні віхи побутового, економіко-технічного, соціально-політичного життя. Лексичні одиниці національних варіантів НМ є змістовою компонентою текстів різних жанрів і стилів, що підкреслює своєрідність кожної німецькомовної країни.

Для прикладу в таблиці 2 наведемо низку лексичних одиниць, пов'язаних із розмовною соціально-побутовою сферою спілкування.

Таблиця 2

**Національні варіанти німецькомовних лексичних одиниць  
як компонента мовного навчального матеріалу**

Тевтонізми	Австрицизми	Гельветизми
Moin!	Grüß Gott!	Grüezi!
die Tüte	das Sackerl	das Säckli
die Grundschule	die Volksschule	die Primarschule
die Klassenfahrt	der Schulausflug	die Schulreise
die Sahne	die Obers	der Rahm
der Schornsteinfeger	der Rauchfangkehrer	der Kaminfeger

Читання художніх творів, текстів реклами, путівників, газет і журналів, що маніфестується Типовою програмою з НМ, ведення діалогів зі співрозмовниками в професійній сфері, зокрема в педагогічній, передбачає розуміння і використання лексичних одиниць національних варіантів НМ. Наведемо приклад розуміння гельветизму під час читання оповідання “Basel” У. Відмера: “...., dass der Wecker geklingelt hatte und dass ich jubelnd aus den Leintüchern gesprungen war, und ....” (Schweizer Geschichten, с. 85). Зацитована надфразова єдність містить гельветизм “das Leintuch, die Leintücher” (простирадло). Під час переказу його можна замінити лексемою літературної НМ “das Betttuch” або “der Laken”. Проте в тексті відображено національний швейцарський колорит побутового життя, що занурює читача у лінгвокраїнознавчий аспект НМ.

Для осмислення національного варіанта лексичних одиниць доречно користуватися друкованими або електронними словниками, зокрема тлумачними, у яких зазначається країна походження лексичної одиниці, зокрема в Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Щодо швейцарського варіанта лексичної одиниці, то в ньому знаходимо слово *Matura* і його можливе використання: [matu:ra] <-> kein pl die (CH, ÖSTERR) Zeugnis nach dem Gymnasium in der Schweiz und in Österreich, die – machen (Hecht & Schmollinger, 2004).

Майбутні викладачі НМ повинні розуміти, що загальноживана лексика в Австрії та Німеччині часто використовується по-різному. Так, лексична одиниця “da” має значення у Німеччині – dort (там), а в Австрії – hier (тут) (Korpensteiner, 2018, с. 159). Цікавим видається той факт, що, володіючи НМ як державною, національною, мовці

мають бути уважними під час використання лінгвальних засобів у міжкультурній комунікації із представниками цих країн.

Фразеологічні одиниці як “згусток” етнічного смислу й досвіду використовуються мовцем і забезпечують міжкультурний діалог, будучи яскравою ознакою національної психології. Часто фразеологізми відтворюють автентичність мовленнєвої ситуації і додають їй національно маркованої своєрідності. Читання художньої, публіцистичної літератури неминуче навчає звертати увагу на фразеологічні одиниці, хоча вони створюють певні труднощі в процесі сприйняття і розуміння їхніх значень, а також доречності використання, наприклад, фразеологізми в національних варіантах НМ (див. табл. 3).

Таблиця 3

**Фразеологічні одиниці як компонента мовного навчального матеріалу для формування МІКК майбутніх викладачів**

Австрицизми	Літературна німецька мова
in aller Früh	früh am Morgen
einen Radi kriegen	einen Rüffel kriegen
etwas in Evidenz halten	registrieren
am Wort sein	das Wort haben
im letzten Abdruck	im letzten Augenblick
in Verwendung stehen	verwendet werden
keinen Tau von etwas haben	keine Ahnung von etwas haben
Гельветизми	
das Fuder überladen	zu viel auf einmal wollen
eine Frist ansetzen	eine Frist festsetzen
kein Büro aufmachen	keine Umstände machen
dastehen wie der Esel am Berg	dastehen wie der Ochs vorm Berg
weder Fisch noch Vogel sein	weder Fleisch noch Fisch sein
am Berg sein	ratlos sein
an die Hand nehmen	in Angriff nehmen

Усвідомлення фразеологізму як лінгвального явища та якості мовлення робить майбутніх викладачів НМ відкритими і готовими до їх реалізації у МНКК, тому що фразеологізми часто слугують ефективним засобом взаєморозуміння між представниками різних етнолінгвокультур. Австрійський мовознавець Н. Moser зазначив, що слід пам’ятати тим, хто вчить НМ, таке: “Австрійська німецька мова не є гірша, вона – інша” (Korpensteiner, 2018, с. 161). Цей символічний вислів підкреслює міжкультурний вимір у світлі його бачення народом крізь призму рідної національної мови.

Доповнення сфери ділової активності та педагогічної діяльності майбутніх викладачів НМ відбувається за рахунок лінгвістичних, методичних і педагогічних

термінів, а також тих термінологічних одиниць, які сприяють комунікації в межах фахової підготовки. Ознакою національного комунікативного стилю НМ є вживання модальних часток, наприклад: *doch, denn, mal, aber, ja* та ін., функція яких полягає лише в емоційній компоненті комунікативного акту (Шмир, 2020, с. 139). Лінгвісти виокремлюють частки як засіб впливу на адресата. Так, модальна частка *denn* вживається, зазвичай, у питальних реченнях та виражає цікавість (*Was glaubst du denn?*); сумнів (*Ist das denn richtig?*); безпорадність (*Was soll ich denn tun?*). Модальні частки можуть використовувати групами, що ускладнює розуміння контексту інформації, наприклад: *Das ist mir nun aber doch zu viel!* Таке речення в ситуації передає емоційну стриманість комуніканта. Модальні частки не несуть семантичного навантаження, але, як бачимо, мають місце в реченні, а тому такі лексеми повинні бути пов'язані із комунікативною ситуацією, оскільки визначають правила ведення дискурсу (Günthner, 2000, с. 356).

Дискурс повсякденного спілкування, найчастіше усного, природно доповнюють прислів'я і приказки. За класифікацією багатьох лінгвістів, вони належать до сталих словосполучень і характеризуються репродуктивністю (Юханов, 2008, с. 88; Schirpan, 2002, с. 48). Збагачення картини світу завдяки таким пареміям викликає інтерес до вивчення традицій і побутової культури народів виучуваної ІМ, що спонукає комунікантів зануритися у світ ціннісних орієнтацій кожного і співвідносити певні зразки поведінки, моделі світобачення, духовні переконання особистості із власними – виплеканими своєю етнокультурою. Наприклад: *Arbeit schlägt Feuer aus dem Stein* – Уміння і труд все перетруть. Ціннісні орієнтації є концептуальними домінантами, “ключовими словами” культури. Наведені прислів'я двох лінгвокультур указують на один зі спільних концептів українського і німецьких народів – працю (*Arbeit*), що встановлює *абсолютний концепт*, тобто життєвий світ людини. *Регулятивні концепти* визначають принципи, смисл, спосіб буття, наприклад: “*Fleiß*” – “старанність” (Білоус & Пянковська, 2021, с. 21). У німецькомовній культурі кажуть: “*Fleiß bringt Brot, Faulheit Not*” – Праця годує, а лінь марнує (Кудіна & Пророченко, 2005, с. 107), що відтворює ментальну програму свідомості, запропоновану Г. Хофстеде. Зазначимо те, що приклади свідчать про один із вимірів культури за Г. Хофстеде – маскулінізм, цінність якого полягає в працьовитості та рішучості (Hofstede & Minkov, 2010, с. 150). Наведені концептуальні домінанти, тобто цінність переконання, є регуляторами діяльності і поведінки особистості і вербалізуються в лексичні одиниці.

Потреба в культурологічному підході до осмислення і вивчення розмаїття лексичних одиниць, які представляють мовну картину світу, стає яскравішою через розуміння додаткових чинників, зумовлених безпосередньо мовленнєвим середовищем, статусом і віком співрозмовників. Крім того, викладач НМ повинен усвідомлювати методичне завдання засвоєння і використання лексичних одиниць у різних видах мовленнєвої діяльності. У методичній літературі розрізняють рецептивні, репродуктивні та продуктивні навички і вміння застосування лексичних одиниць. Отже, їх кількість буде розширюватись на активну та пасивну лексику, яка в процесі тренування і практики стає активним мовним засобом для висловлення власних думок, а також розуміння інших (Бігич та ін., 2013; Тарнопольський & Кабанова, 2019).

Водночас зауважимо, що в межах цього дослідження ми навели лише деякі приклади лексичних одиниць.

Отже, задля досягнення належного рівня сформованості МНKK майбутні викладачі НМ повинні постійно розширювати свій словниковий запас за рахунок

загальноживаної нормативної стандартної лексики НМ, як підгрунтя всіх сфер спілкування, а також лексики, яка виокремлює національно-культурні характеристики німецькомовних країн.

**Висновки і перспективи.** Таким чином, навчання і вивчення лексичних одиниць є одним із завдань майбутніх викладачів НМ. Свідоме ставлення до функціонування лексичних одиниць у контексті навчального іншомовного матеріалу уможлиблює розподіл лексико-семантичне розмаїття на активну і пасивну лексику, що сприяє її поетапному опрацюванню та засвоєнню. Крім того, сприяє формуванню іншомовних навичок і вмінь взаємопов'язаних між собою комунікативних компетентностей з метою створення етнолінгвальних картин німецькомовного світу, у якому палітра лексичних одиниць нашоєму комуніканта на усвідомлення національно-культурної належності “свого Я” і “чужого”. **Перспективу** дослідження вбачаємо в обґрунтуванні та створенні системи вправ для формування МІКК у процесі самостійної аудиторної та позааудиторної роботи майбутніх викладачів.

## ЛІТЕРАТУРА

- Бацевич, Ф. С. (2009). *Основи комунікативної лінгвістики* : підручник. 2-ге вид. доп. Академія.
- Бацевич, Ф. С. (2011). *Вступ до лінгвістичної прагматики*. Академія.
- Бацевич, Ф. С. (2007). *Словник термінів міжкультурної комунікації*. Довіра.
- Бачинська, Н. Я. (2011). Лінгвістичні основи формування соціокультурної компетентності студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 29, 18–21.
- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. та ін. (2011). *Методика формування міжкультурної іншомовної компетентності*: Курс лекцій: [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осн.-кваліф. рівня “магістр”] (С.Ю. Ніколаєва, Ред.). Ленвіт.
- Білоус, О. М., & Пянковська, І. В. (2021). *Національні варіанти німецької мови (у лінгвогеографічному, соціолінгвістичному, лінгвістичному аспектах)*: Навч. посібник. Центр учбової літератури.
- Жовківський, А. М., & Кушнерик, В. І. (2007). *Методичні засади навчання німецької мови в середній школі*: Навчальний посібник. Книги – ХХІ.
- Загнітко, А. (2012). *Словник сучасної лінгвістики : поняття і терміни*. ДонНУ.
- Загнітко, А. (2020). *Сучасний лінгвістичний словник*. ТВОРИ, Х.
- Загнітко, А. П., & Богданова, І. В. (2017). *Лінгвокультурологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. (Ред. А. П. Загнітко). 3-є вид., перероб. і доп. ДонНУ імені Василя Стуса.
- Загнітко, А. П. (2014). *Теорія граматики і тексту*: [монографія]. ДонНУ.
- Зорівчак, Р. П. (1989). *Реалія і переклад (на матеріалі англійських перекладів української прози)*. Видавництво Львівського університету.
- Кияк, Т. Р., Огуй, О. Д., & Науменко А. М. (2006). *Теорія та практика перекладу (німецька мова)*. Підручник для студентів вищих навчальних закладів. Нова книга.
- Кудіна, О. Ф., & Пророченко, О. П. (2005). *Перлини народної мудрості*. Посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів. НОВА КНИГА.
- Левітін, Т. Л. (2007). Структурні й семантичні особливості відтворення німецько-та англійських реалій українською мовою. *Вісник КДПУ імені Михайла Остроградського*, 5 (46), 1, 16–19.

- Манакін, В. М. (2012). *Мова і міжкультурна комунікація*. ЦУЛ.
- Огієнко, І. (митрополит Іларіон). (2004). *Історія української літературної мови*. Упоряд. авт. передмови і коментарів М. С. Тимошик. 2-ге вид. випр. Наша культура і наука.
- Огієнко, І. (митрополит Іларіон) (1995). *Історія української літературної мови*. Упоряд. авт. іст-біограф. нарису та приміт. М. С. Тимошик. Либідь.
- Савченко, О. О. (2020). *Етнокультурний компонент у семантиці назв елементів рельєфу (на матеріалі паремій української та української мов)* [Дис. канд. філол. наук, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка]. Донецький національний університет ім. Василя Стуса.
- Семенюк, О. А., & Парашук, В. Ю. (2010). *Основи теорії мовної комунікації* : навч. посіб. Академія.
- Тарнопольський, О. Б., & Кабанова М. Р. (2019). *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник*. Університет імені Альфреда Нобеля.
- Тулиця, О., & Зімакова, Л. (2012). Безеквівалентна лексика: проблеми визначення. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. У зб. наук. пр. Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка. Посвіт, 251–258.
- Ходаковська, Н. Г. (2018). Становлення і розвиток кодифікованої норми німецької мови. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 5 (9), 2, 44–49. DOI: [https://doi.org/10.31435/rsglobal\\_ijitss/01072018/5967](https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/01072018/5967).
- Шмир, М. Ф. (2020). *Дидактичні основи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови*. [Дис. доктора пед. наук. Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка]. Репозитарій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. <http://surl.li/toget>.
- Юханов, О. С. (2008). *Німецька лексикологія (лекції, тестові завдання, терміни)*. Ленвіт.
- Borisko, N., Gutnik W., Klimentjewa M., & Ignatenko, T. (2004). *Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen*. Ленвіт.
- Drössiger, H.-H. (2010). Zum Begriff und Problemen der Realien und ihrer Bezeichnungen. *Vertimo studijos*, 3, 36–52.
- Günthner, S. (2000). Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache? *Info DaF*, 27, 4. 352–366.
- Hecht, D. & Schmollinger, A. (2004). *Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache*.
- Herrmann, U. (2006). *Neurodidaktik Grundlagen für eine Neuropsychologie des Lernens*. Beltz GmbH, Julius.
- Hofstede, G., Hofstede, G., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations software of the mind Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. Mcgraw Hill.
- Koppensteiner, J. (2018). *Ein landeskundliches Lesebuch Österreich*, 6, überarb. und aktual. Auflage. Praesens Verlag.
- Schippan, Th. (2002). *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Niemeyer.

## REFERENCES

- Batsevych, F. S. (2009). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky : pidruchnyk*. 2-he vyd. dop. Akademiia.
- Batsevych, F. S. (2011). *Vstup do linhvistychnoi prahmatyky*. Akademiia.
- Batsevych, F.S. (2007). *Slovnky terminiv mizhkulturnoi komunikatsii*. Dovira.



- Bachynska, N. Ya. (2011). Lnhvistychni osnovy formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti studentiv movnykh spetsialnostei zasobamy anhliiskoho folkloru. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy*, 29, 18–21.
- Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E. ta in. (2011). *Metodyka formuvannia mizhkulturnoi inshomovnoi kompetentnosti: Kurs leksii: [navch.-metod. posibnyk dlia stud. movnykh spets. osn.-kvalif. rivnia "mahistr"]* (S.Iu. Nikolaieva, Red.). Lenvit.
- Bilous, O. M., & Piankovska, I. V. (2021). *Natsionalni varianty nimetskoï mowy (u lnhvoehohrafichnomu, sotsiolnhvistychnomu, lnhvistychnomu aspektakh): Navch. posibnyk*. Tsentr uchbovoi literatury.
- Zhovkivskyi, A. M., & Kushneryk, V. I. (2007). *Metodychni zasady navchannia nimetskoï mowy v serednii shkoli: Navchalnyi posibnyk*. Knyhy – KhKhI.
- Zahnitko, A. (2012). *Slovyk suchasnoi lnhvistyky : poniattia i terminy*. DonNU.
- Zahnitko, A. (2020). *Suchasnyi lnhvistychnyi slovyk*. TVORY, X.
- Zahnitko, A. P., & Bohdanova, I. V. (2017). *Lnhvokulturolohiia: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv*. (Red. A. P. Zahnitko). 3-ye vyd., pererob. i dop. DonNU imeni Vasylia Stusa.
- Zahnitko, A. P. (2014). *Teoriia hramatyky i tekstu: [monohrafiia]*. DonNU.
- Zorivchak, R. P. (1989). *Realii i pereklad (na materialy anhlo-movnykh perekladiv ukrainskoi prozy)*. Vydavnytstvo Lvivskoho universytetu.
- Kyjak, T. R., Ohui, O. D., & Naumenko A. M. (2006). *Teoriia ta praktyka perekladu (nimetska mova)*. Pidruchnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. Nova knyha.
- Kudina, O. F., & Prorochenko, O. P. (2005). *Perlyny narodnoi mudrosti*. Posibnyk dlia studentiv ta vykladachiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. NOVA KNYHA.
- Levitin, T. L. (2007). Strukturni y semantychni osoblyvosti vidtvorennia nimetskoï ta anhlo-movnykh realii ukrainskoiu movoiu. *Visnyk KDPU imeni Mykhaila Ostrohradskoho*, 5 (46), 1, 16–19.
- Manakin, V. M. (2012). *Mova i mizhkulturna komunikatsiia*. TsUL.
- Ohiienko, I. (Mytropolyt Ilapion). (2004). *Istopiia upainskoi litepatypnoi mowy*. Uporiad. avt. predmovy i komentapiv M. C. Tymoshyk. 2-he byd. vypr. Hasha kulytra i nayka.
- Ohiienko, I. (mytropolyt Ilarion) (1995). *Istopiia ukrainskoi literaturnoi mowy*. Uporiad. avt. ist-biohraf. narysu ta prymit. M. S. Tymoshyk. Lybid.
- Savchenko, O. O. (2020). *Etnokulturnyi komponent u semantysi nazv elementtiv reliefu (na materialy paremii ukrainskoi ta ukrainskoi mov)* [Dys. kand. filol. nauk, Drohobyttskyi derzhavnyi pedagogichnyi universytet imeni Ivana Franka]. Donetskyyi natsionalnyi universytet im. Vasylia Stusa.
- Semeniuk, O. A., & Parashchuk, V. Yu. (2010). *Osnovy teorii movnoi komunikatsii: navch. posib. Akademiia*.
- Tarnopolskyi, O. B., & Kabanova M. R. (2019). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchii shkoli: pidruchnyk*. Universytet imeni Alfreda Nobelia.
- Tupytsia, O., & Zimakova, L. (2012). Bezekvivalentna leksyka: problemy vyznachennia. Ridne slovo v etnokulturnomu vymiri. U zb. *nauk. pr. Drohob. derzh. ped. un-tu im. Ivana Franka*. Posvit, 251–258.
- Khodakovska, N. H. (2018). Stanovlennia i rozvytok kodyfikovanoi normy nimetskoï mowy. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 5 (9), 2, 44–49. DOI: [https://doi.org/10.31435/rsglobal\\_ijitss/01072018/5967](https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/01072018/5967).
- Shmyr, M. F. (2020). *Dydaktychni osnovy realizatsii diialnisnogo pidkhodu v protsesi pidhotovky vchytelia inozemnoi mowy*. [Dys. doktora ped. nauk. Ternopilskyi natsionalnyi

- pedahohichnyi universytet im. V. Hnatiuka]. Repozytarii Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka.  
<http://surl.li/toget>.
- Yukhanov, O. S. (2008). *Nimetska leksykolohiia (leksii, testovi zavdannia, terminy)*. Lenvit.
- Borisko, N., Gutnik W., Klimentjewa M., & Ignatenko, T. (2004). *Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen*. ЛЕНВІТ.
- Drössiger, H.-H. (2010). Zum Begriff und Problemen der Realien und ihrer Bezeichnungen. *Vertimo studijos*, 3, 36–52.
- Günthner, S. (2000). Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache? *Info DaF*, 27, 4, 352–366.
- Hecht, D. & Schmollinger, A. (2004). *Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache*.
- Herrmann, U. (2006). *Neurodidaktik Grundlagen für eine Neuropsychologie des Lernens*. Beltz GmbH, Julius.
- Hofstede, G., Hofstede, G., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations software of the mind Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. Mcgraw Hill.
- Koppensteiner, J. (2018). *Ein landeskundliches Lesebuch Österreich*, 6, überarb. und aktual. Auflage. Praesens Verlag.
- Schippan, Th. (2002). *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Niemeyer.

УДК 378:811.111

DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.41.2024.322959>

Мись Т. І.

tatyanamys@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-7582-8214>

Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана

Дата надходження 22.10.2024. Рекомендовано до друку 23.12.2024

## ВАРІАТИВНІСТЬ АНГЛОМОВНИХ ТЕРМІНІВ КРИМІНАЛЬНОГО ПРАВА

**Анотація.** Пропонована стаття присвячена типології англomовних юридичних термінів, зокрема термінів кримінального права. Основним завданням статті є виявлення зв'язків різних типів термінів у термінологічній системі з акцентом на типологічний поділ термінів відповідно до історичних, структурних, семантичних та функціональних характеристик термінологічних одиниць. Докладніше розглянуто питання походження термінів кримінального права в англійській мові, а також наведено окремі дані щодо різних класів термінів.

**Ключові слова:** типологічний підхід, терміни кримінального права, походження та семантика термінів, характеристика термінів кримінального права.

Mys T.

tatyanamys@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-7582-8214>

Vadym Hetman Kyiv National Economic University

## VARIABILITY OF ENGLISH LEGAL TERMS OF CRIMINAL LAW

**Abstract. Introduction.** English for Specific Purposes is not only a part of the higher professional education program but also a means of expanding the boundaries of professional and business communication, creating conditions for self-improvement, self-education, and self-development. Mastering a foreign language of a professionally oriented nature contributes to timely familiarization with new technologies, and discoveries in the field of law enforcement science and practice, ensures an increase in the professional competence of a specialist, and expands personally significant prospects. The criminal law specialization of future lawyers determines the need to consider the terminology of criminal law. Its specificity lies in the peculiarities of the functioning of legal systems. Studying the peculiarities of terms allows us to compare and contrast the legal systems that exist in English-speaking countries and Ukraine. **Purpose.** The article focuses on the typology of English legal terms and criminal law terms in particular. The main aim is to find out the connection between different types of terms in the terminological system, paying special attention to the main types of terms singled out in accordance with historical, structural, semantic, and functional characteristics of terminological units. The article studies the origin criminal law terms in the English language and cites some statistical data concerning various types of terms. **Methods.** Within the study of criminal law terms typology, the descriptive method, the comparative method, and the method of analysis and synthesis were used. **Results.** The result of the research is the identification of the connections of different types of terms in the analyzed terminological system with an emphasis on the typological division of terms according to the historical, structural, semantic, and functional characteristics of terminological units. A comparative table clearly presents the study's results. **Conclusion.** Despite its conservatism, the criminal law terminology system is developing under the influence of extralinguistic processes. The dissemination and transmission of professional information, ensuring business contacts at the international level, which are carried out in the language for special purposes. The training of highly qualified specialists includes not only knowledge of their narrow specialization but also mastery of professional terminology. Mastering the main characteristics of English compound terms of criminal law allows us to consider them as stable formations that are subject to the requirements of scientific communication.

**Keywords:** typological approach, criminal law terms, the origin and semantics of terms, the characteristic of criminal law terms.

**Постановка проблеми.** У зв'язку з неухильно зростаючим числом професійної лексики, дедалі актуальнішим стає питання вивчення термінів та їх класифікації, оскільки вона значною мірою сприяє освоєнню мови спеціальності, що дає змогу оптимізувати процес навчання. Найбільш поширеним підходом до вивчення термінологічних одиниць може вважатися типологічний підхід. Типологія, як загальний науковий термін, відноситься до вивчення найважливіших особливостей природної мови, характеристики якої складають основу для класифікації мов, незалежно від їх походження. Лінгвістична типологія вивчає та класифікує мови відповідно до особливостей їхньої структури й дає докладний опис загального та відмінного у мовах світу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Над порушеною в цій статті проблемою працювали такі науковці, як Волченко О. М., Нікішина В. В., Дорда С. В., Чепурна О. І., Карл Брунер, Стівен Гіфіс та інші. Волченко О. М і Нікішина В. В. вивчали правильне відтворення англійських юридичних термінів і акцентували увагу на проблемах, які можуть виникати під час цього процесу. Дорда С. В., крім цього, конкретно вказувала на низку складнощів перекладу юридичної термінології. Чепурна О. В. розглядала особливості методичної роботи над англійськими юридичними термінами безпосередньо в процесі перекладу. Стівен Гіфіс присвятив більшість своїх наукових робіт саме питанню юридичної термінології, у його науковому доробку є чимало досконалих юридичних словників і словників юридичних термінів.

**Мета статті.** Основною метою статті є виявлення зв'язків різних типів термінів в аналізованій термінологічній системі з акцентом на типологічний поділ термінів відповідно до історичних, структурних, семантичних та функціональних характеристик термінологічних одиниць. Результати дослідження представлено в порівняльній таблиці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У цій статті термін типологія використано у вузькому сенсі, тобто лише як студіювання різних типів термінів, об'єднаних в одну систему. Цей підхід дозволяє вивчати ту або ту термінологію як відкриту систему, визначити спосіб її організації. Основним завданням типологічного підходу є виявлення зв'язків різних типів термінів в певній терміносистемі. Типологічний підхід сприяє створенню чіткої та науково обґрунтованої класифікації термінів.

Більшість особливостей тієї чи тієї термінології зумовлена відповідними особливостями термінів, що входять в аналізовану терміносистему. У рамках типологічного підходу терміни класифікують відповідно до найбільш суттєвих характеристик терміна, які спочатку властиві йому і не залежать від терміносистеми, до якої належить термін. На підставі цих характеристик виокремлюють основні типи термінів.

Відомі чотири типи подібних характеристик і відповідно стільки ж основних факторів, на підставі яких класифікують терміни:

1. історичні особливості походження термінів;
2. структурні особливості і особливості форми;
3. семантичні показники;
4. особливості вживання;

Під час вивчення термінів права доцільно розпочати типологічне дослідження зі з'ясування етимологічного складу цієї термінології. З погляду походження виділяють споконвічні, запозичені, міжнародні та гібридні терміни.

На підставі хронологічного статусу терміни класифікують на неологізми, архаїзми, застарілі терміни та історизми. До історизмів належить, наприклад, такий термін, як

compuragator, який має таке визначення: “in early English law, одна з груп з небагатьох називається a person accused of a crime to swear that the accused was testifying truthfully” (Gifis, 2010, с.97). Прикладом архаїзму може бути термін commonweal, визначення якого звучить так: “the public; the people; a government which concerns itself with the rights of the people rather than the rulers” (Gifis, 2010, с. 98). Застарілим терміном є theft-boot, його форма в давньоанглійській – þeofð-bot, він означав “the taking of some payment from a thief to secure him from legal prosecution”.

Споконвічні терміни – це терміни, утворені в тій чи тій мові, які існували в ній тривалий час. Лише деякі терміни англомовного кримінального права можна вважати споконвічними, наприклад такі: “theft” – «крадіжка», “answer” в значенні “заперечення відповідача по справі”, “відповідь”, “hijacking” – ймовірно походить від “high-jacker” – “проста людина” (Staff, 2010, с. 345).

Запозичені терміни – це терміни, які були частково або повністю запозичені з інших мов. В англомовній термінології кримінального права кількість запозичених термінів набагато перевищує кількість термінів споконвічних, що зумовлено історичними причинами, такими як розвиток словникового складу англійської мови, розвиток права загалом та юридичної термінології зокрема. Під час давньоанглійського періоду становлення права були характерні запозичення з латинської. У цей час терміни запозичують разом з новими поняттями, ідеями та концепціями, яких раніше не було в англомовній культурі. Окрему групу становлять латинізми, запозичені в різні періоди та використовувані в англомовних правових текстах у своїй неасимільованій формі, наприклад: “corpus delicti, corpus juris, modus vivendi, ab initio, absque hoc, actus reus, ad litem, subpoena, ad testifi candum, arguendo, capias ad audiendum, amicus curiae” (Law & Martin, 2009, с. 172; Gifis, 2010, с. 102).

Не можна не зазначити, що багато латинських юридичних термінів прийшли в англійську мову через французьку. Саме ці запозичення лягли в основу сучасної термінології права: “jurisdiction, privilege, prison, sentence, assault, judge”. Юридичні терміни, що належать до сфери державного управління, включають, наприклад, такі запозичення з французької мови: “to govern, to administer, state, crown, empire, government, authority.” Більшість термінів, що позначають посадових осіб, також мають французьке коріння: “ministr, viscount, warden, castellan, governor, mayor, constable, crier, chancellor”. (Martin, 2006, с. 188 ). Саме запозичення прийшли в англійську мову кримінального права з латині (близько 26 %), із старофранцузької мови (25 %), з латині через старофранцузьку (33 %), зі скандинавських мов (9 %). Споконвічні терміни становлять близько 7 % одиниць терміносистеми кримінального права.

Ще один тип термінів – це гібридні терміни. Гібридні терміни – це терміни, одна частина яких запозичена з іншої мови, а друга – перекладна чи споконвічна. Наприклад, термін “overrule”, який означає “to set aside the decision of a court in an earlier case” (Law & Martin, 2009, с. 145), був створений за допомогою споконвічного англійського префікса “-over” та кореня “rule”, запозиченого з латині – “rēgula”, через старофранцузьку – “riule” (Collins English Dictionary). Або термін “bailiwick”, зі значенням – “the area within which a bailiff or sheriff exercises jurisdiction” (Law & Martin, 2009, с.18), який утворений злиттям “baili(e)” – старофранцузька та споконвічного “wick” – сучасної форми давньоанглійського “wic”, зі значенням “село, місце проживання” (Staff, 2010, с. 446).

Міжнародні терміни – це терміни, що збігаються в плані змісту, тобто за значенням, і схожі в плані вираження, тобто за формою, і вживаються як мінімум у трьох неспоріднених мовах. Міжнародні терміни можуть розглядатися як у

широкому значенні (збіг більше ніж у трьох мовах), так і у вузькому (збіг у трьох мовах). Розглянемо терміни кримінального права, а саме терміни-слова, похідні терміни та термінологічні словосполучення у чотирьох мовах: англійській, німецькій, французькій та українській (див. Табл.1).

З цієї таблиці видно, що терміни латинського походження близькі за формою у всіх аналізованих мовах. Водночас варто зауважити, що особливості національних мов призводять до того, що в низці міжнародних термінів може утворитися термін, який відрізняється від них формою (проте збігається з ними за змістом) та утворений на основі тої чи тої національної мови. Найбільше подібних термінів спостерігається в німецькій мові через особливості історичного розвитку. Варто відзначити, що в англійській мові немає великої кількості термінів, утворених на основі національної мови. Більшість термінів схожа формою з термінами латинського походження. Однак серед них є й споконвічні слова, наприклад: "espionage – spying".

Таблиця 1

## Міжнародні терміни

Англійська мова	Німецька мова	Французька мова	Українська мова
advocate	Advokat / Rechtsanwalt	avocat	адвокат, юрист
suicide	Suizid / Selbstmord	suicide	суїцид
legitimate	legitim / rechtmäßig	légitimé	легітимний
espionage/ spying	Spionage / Ausspähung	espionnage	шпіонаж
Supreme Court	Obergericht	Cour Suprême	Верховний суд
jurisdiction	Gerichtsbarkeit	jurisdiction	юрисдикція
arrest	Festnahme	arrêter	арешт
criminal	kriminell	criminel	кримінальний
civil	zivil	civil	цивільний
bankruptcy	Bankrott	banqueroute	банкрутство
detective	Detektiv	détective	детектив

Що ж до термінологічних словосполучень, то вони можуть утворюватися на основі слів різного походження, тобто запозичених із різних мов, наприклад: "petty" (старофранцузька) + "theft" (давньоанглійська) = "petty theft", "felony" (старофранцузька) + "murder" (давньоанглійська) = "felony murder", "autrefois" (французька) + "convict" (латинь) = "autrefois convict". Таким чином, терміни, що розвивалися на різних засадах і запозичені з різних мов, мають здатність поєднуватися один з одним і утворювати нові термінологічні словосполучення. Проте більшість термінологічних словосполучень в англійській термінології кримінального права утворилася на основі термінів одного походження, наприклад: "jury" (старофранцузька) + "trial" (старофранцузька) = "jury trial", "capital" (старофранцузька) + "punishment" (старофранцузька) = "capital punishment".

За формою і структурними особливостями виокремлюють такі типи термінів: терміни-слова, що складаються з одного слова, та термінологічні словосполучення, які

складаються з двох і більше слів. Кількість слів у термінологічних словосполученнях може досягати тринадцяти. В англомовній термінології кримінального права співвідношення кількості термінів-слів та кількості термінологічних словосполучень становить приблизно один до трьох. Можуть бути виділені такі структурні типи термінів:

1. Прості: терміни, основа яких збігається з коренем, наприклад: “abet, plea, tort”.
2. Похідні: лексичні одиниці, що складаються з основи та афіксів, наприклад: “abduction, barrister, causation”.
3. Складні: лексичні одиниці, утворені шляхом додавання двох і більше основ, наприклад: “counterclaim, blackmail”.
4. Складнопохідні: терміни, утворені шляхом деривації та складання двох і більше основ, наприклад: “counterclaimant, court-martial”.

В англомовній термінології кримінального права переважають прості та похідні терміни, тоді як складні та складнопохідні терміни становлять лише 13 % та 8 % відповідно.

Класифікують терміни також за семантикою. Залежно від значення терміни можуть бути моносемантичними та полісемантичними. Моносемантичні терміни – це терміни, які мають лише одне значення в межах певної термінологічної системи, наприклад: “abuse of process” – “a tort where damage is caused by using a legal process for an ulterior collateral purpose” (Law & Martin, 2009, с. 2), або “affidavit”: “a sworn written statement of evidence used mainly to support certain applications and, in some circumstances, as evidence in court proceedings” (Law & Martin, 2009, с. 2). Полісемантичні терміни – це терміни, які мають більше ніж два значення в одній терміносистемі, наприклад: “accessory”: а) “one who aids and abets or counsels or procures someone else to commit a crime”, б) “offence with the intention of impeding apprehension or prosecution” (Law & Martin, 2009, с. 2). В англомовній термінології кримінального права переважають моносемантичні терміни. Полісемантичні терміни в аналізованій термінологічній системі становлять лише близько 12 %. Явище полісемії може виникати в терміносистемі унаслідок того, що один термін вживають для позначення різних понять і кожне значення терміна відображає один із аспектів основної концепції. Часто виділяють так звані еквівалентні терміни, які збігаються за змістом. Наприклад, терміни “punitive damages – exemplary damages – penal damages – vindictive damages”, – мають однакове значення: “damages given to punish the defendant rather than (or as well as) compensate the claimant for harm done” (Law & Martin, 2009, с.148).

Зважаючи на семантичний аспект, також можна виділити мотивовані терміни (не містять семантично непрозорих елементів) та невмотивовані терміни (їх значення не може бути пояснено значенням елементів їх структури). Прикладом невмотивованих термінів можуть бути такі термінологічні одиниці, як: “decree, offence, misprision”. Мотивовані терміни можуть бути частково вмотивованими, тобто їх значення може бути лише частково зрозуміле зі значення слів, з яких такі терміни були утворені: “declaratory theory, direct evidence, intertemporal law”, і цілком мотивованими, – значення таких термінів повністю пояснюється значенням їхніх складників. Наприклад, термін “declaration” позначає “the formal document setting forth plaintiff’s cause of action, those facts necessary to sustain a proper cause of action and to advise defendant of the grounds upon which he is being sued” (Gifis, 2010, с. 122), а термін “intention” – “the state of mind of one who aims to bring about particular consequence” (Law & Martin, 2009, с.109).

Зрештою, терміни класифікують також за особливостями вживання відповідно до сфери вживання, частоти вживання та відповідності нормам мови.

З урахуванням вживання, терміни можуть бути загальноприйнятими, наприклад: “offender, order, procedure”, методіалектними, тобто уживаними в рамках певної наукової школи, наприклад, термін “solicitor” у британській правовій системі, та термін “attorney” – в американській правовій системі. Також виокремлюють ідіолектні терміни, тобто індивідуально-авторські, наприклад: “non-exhaustion defense”, загальноновживані терміни: “law, evidence, crime”, маловживані, наприклад: “scienter, defalcation”, та okazіональні терміни, наприклад: “preanswer respond”.

Також можлива класифікація термінів за частинами мови, тобто виділяють терміни-іменники, терміни-прикметники, терміни-дієслова, терміни-прислівники. Терміни-прикметники, дієслова та прислівники зазвичай використовують переважно в складі термінологічних словосполучень, зрідка як незалежні термінологічні одиниці.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Насамкінець слід зазначити, що список критеріїв, за якими може проводитись класифікація термінів, не можна вважати повним. Наприклад, можна виділяти типи термінів, керуючись стилістичним критерієм або фразеологічним, а також за низкою інших. Фактори та аспекти, на підставі яких проводиться класифікація, продиктовані не лише будовою та особливостями мови, а й волею дослідника.

Таким чином, у рамках типологічного підходу терміни були розглянуті з погляду історичних, структурних, семантичних та функціональних аспектів, у зв'язку з чим та виявлено такі особливості англійської термінології кримінального права:

- 1) запозичені терміни (в основному зі старофранцузької мови або з латині) переважають над споконвічними;
- 2) багато міжнародних термінів співіснує з термінами, утвореними на основі національної мови;
- 3) більшість термінологічних словосполучень утворилася на основі термінів одного походження;
- 4) співвідношення кількості термінів-слів та кількості термінологічних словосполучень становить 1:3;
- 5) прості та похідні терміни переважають, тоді як складні та складно-похідні терміни становлять 13 % та 8 % відповідно;
- 6) переважають моносемантичні терміни, а терміни полісемантичні становлять близько 12 %;
- 7) наявні еквівалентні терміни;
- 8) наявні загальноприйняті, ідіолектні, загальноновживані, маловживані та okazіональні терміни.

## ЛІТЕРАТУРА

- Артикуца, Н. В. (2015). Основи вчення про юридичний термін і юридичну термінологію. *Українська термінологія і сучасність*: зб. наук. пр. КНЕУ, 30–40
- Волченко, О. М., & Нікішина, В. В. (2018). Відтворення англійських юридичних термінів як перекладознавча проблема. *Молодий вчений*, 4, 86–89
- Дорда, С. В. (2011). *Складності перекладу юридичної термінології*.  
[http://www.nbu.gov.ua/old\\_jrn/natural/Nvnu/filolog\\_mov/2011\\_6\\_2/R1/Dorda.pdf](http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/natural/Nvnu/filolog_mov/2011_6_2/R1/Dorda.pdf)
- Зеленська, О. *Полісемія термінології кримінального права в англійській мові*.  
<https://rgf.eenu.edu.ua/index.php/rgf/article/view/200>
- Ключко, М. І. *Види юридичних термінів*.  
[http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/17320/1/Lubchenco\\_avtoref-2012.pdf](http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/17320/1/Lubchenco_avtoref-2012.pdf)



- Сімонок, В. П., Костюченко, Т. І., Олійник, Т. В., Фоменко, Т. М., & Шишкіна, Л. О. (2005). *Посібник з англійської мови для студентів юристів*. Право, 255–270
- Чепурна, О. В. (2013). Особливості методичної роботи над англомовними юридичними текстами у процесі перекладу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*, 2, 321–325.  
[http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduepf\\_2013\\_2\\_46](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduepf_2013_2_46)
- Law, J., & Martin, E. A. (2009). *A Dictionary of Law*. Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acref/9780199551248.001.0001>
- Staff, C. D. (2010). *Collins Dictionary of the English Language and Writer's Thesaurus of the English Language*. HarperCollins Publishers Limited.
- Dizionario giuridico =: Law dictionary. (1984). Giuffrè.*  
Retrieved from: <http://www.simone.it/newdiz/>
- Gifis, S. H. (2010). *Law Dictionary*. Kaplan Publishing, 97–139
- Martin, E. A., & Law, J. (2006). *Oxford Dictionary of Law* (6th ed., p. 188). Oxford: Oxford University Press.

## REFERENCES

- Artykutsa N.V.(2015). *Osnovy vchennia pro iurydychnyj termin i iurydychnu terminolohiiu. Ukrains'ka terminolohiia i suchasnist'*: zb. nauk. pr. KNEU, 30–40
- Volchenko O.M., Nikishyna V.V.(2018). Vidtvorennia anhlijs'kykh iurydychnykh terminiv iak perekladoznavcha problema. *Molodyj vchenyj*, №4,86–89
- Dorda S.V.(2011). *Skladnosti perekladu iurydychnoi terminolohii.*  
[http://www.nbuv.gov.ua/old\\_jrn/natural/Nvnu/filolog\\_mov/2011\\_6\\_2/R1/Dorda.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/natural/Nvnu/filolog_mov/2011_6_2/R1/Dorda.pdf)
- Zelens'ka O. *Polisemiia terminolohii kryminal'noho prava v anhlijs'kij movi.*  
<https://rgf.eenu.edu.ua/index.php/rgf/article/view/200>
- Klochko M.I. *Vydy iurydychnykh terminiv.*  
[http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/17320/1/Lubchenco\\_avtoref-2012.pdf](http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/17320/1/Lubchenco_avtoref-2012.pdf)
- Simonok V.P., Kostiuchenko T.I., Olijnyk T.V., Fomenko T.M., Shyshkina L.O. (2005). *Posibnyk z anhlijs'koi movy dlia studentiv iurystiv*. Pravo, 255–270
- Чепурна О. В. (2013). *Osoblyvosti metodychnoi roboty nad anhlomovnymy iurydychnymy tekstamy u protsesi perekladu.* Visnyk Dnipropetrovs'koho universytetu imeni Al'freda Nobelia, № 2., 321–325.  
[http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduepf\\_2013\\_2\\_46](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduepf_2013_2_46)
- Law, J., & Martin, E. A. (2009). *A Dictionary of Law*. Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acref/9780199551248.001.0001>
- Staff, C. D. (2010). *Collins Dictionary of the English Language and Writer's Thesaurus of the English Language*. HarperCollins Publishers Limited.
- Dizionario giuridico =: Law dictionary. (1984). Giuffrè.* Retrieved from: <http://www.simone.it/newdiz/>
- Gifis, S. H. (2010). *Law Dictionary*. Kaplan Publishing, 97–139
- Martin, E. A., & Law, J. (2006). *Oxford Dictionary of Law* (6th ed., p. 188). Oxford: Oxford University Press.

# НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНА СКАРБНИЧКА

---

УДК 371.315:811.111

DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.41.2024.322961>

**Рибаківа К. А.**

tariel@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-8136-8236>

*Київський національний лінгвістичний університет*

Дата надходження 18.11.2024. Рекомендовано до друку 23.12.2024

## **РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНИЙ СКЛАДНИК МІЖНАРОДНИХ ІСПИТІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ”**

**Анотація.** Робоча програма вибіркової навчальної дисципліни “Лексико-граматичний складник міжнародних іспитів з англійської мови” призначена для студентів четвертого курсу першого бакалаврського рівня у галузі знань 01 “Освіта / Педагогіка”, спеціальності 014 “Середня освіта”, зі спеціалізації “Мови та зарубіжна література”. Курс спрямований на розвиток у студентів навичок лексико-граматичного аналізу, вдосконалення мовленнєвої точності, розширення лексичних ресурсів рівнів C1–C2 та засвоєння ключових граматичних структур. Студенти навчатимуться ефективно застосовувати лексико-граматичні знання під час виконання тестових завдань міжнародних іспитів (TOEFL, IELTS, Cambridge English Exams); сформулюють стратегії опрацювання складних мовних конструкцій; удосконалять використання письмових і усних навичок, що забезпечить готовність до професійного вживання англійської мови та успішного проходження сертифікації із володіння англійською мовою.

**Ключові слова:** міжнародні іспити, англійська мова, студенти бакалаврату, майбутні вчителі, робоча програма, вибіркова дисципліна

**Rybakova K. A.**

tariel@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-8136-8236>

*Kyiv National Linguistic University*

## **PROGRAMME OF THE ELECTIVE COURSE “LEXICO-GRAMMATICAL COMPONENT OF THE INTERNATIONAL ENGLISH LANGUAGE EXAMS”**

**Abstract.** The programme of the elective course “Lexico-Grammatical component of the International English Language Exams” for the Bachelor students of the fourth year, for the Major 014, specialization “Languages and Foreign Literature”. The discipline introduces students to the standards of international TOEFL, IELTS, Cambridge English Exams (CAE, CPE) exams. The course aims to teach students to recognize and apply key aspects of lexical competence at levels C1-C2, as well as the features of grammatical competence at levels C1-C2 as an essential component of universal programs for professional language certification. It also focuses on developing the skills and strategies necessary for mastering the lexical and grammatical component of international English language exams, which plays a decisive role in achieving high scores in the specified language competencies. The grammar component of the course aims to provide students with an in-depth understanding of the extended grammatical structures and rules of the English language at levels C1-C2, as well as to systematize and generalize knowledge of grammar as a holistic system. The comprehensive approach is aimed at increasing grammatical accuracy, fluency in communication and the appropriate use of the acquired theoretical knowledge in practice in

various contextual discourses. The lexical component of the course provides an opportunity to increase student’s language level by introducing a wide range of advanced vocabulary, phrases and idiomatic expressions that contribute to fluent communication in English and level up the overall proficiency in a foreign language.

**Keywords:** international exams, English language, undergraduate students, future teachers, syllabus, elective discipline

**Опис навчальної дисципліни  
“Лексико-граматичний складник міжнародних іспитів з англійської мови”**

Найменування показників	Галузь знань, спеціальність, спеціалізація, освітньо-професійна програма, освітній рівень	Характеристика навчальної дисципліни
Кількість кредитів – 3	Галузь знань: <u>03 Гуманітарні науки</u> (шифр і назва)	Вибірковий курс
Модулів – 1	Спеціальність: <u>014 Середня освіта</u> (шифр і назва)	Рік підготовки:
		4-й   –
Змістових модулів – 2	Спеціалізація: 014.021 Англійська мова та зарубіжна література	Семестр
		8-й   –
		Лекції:
		10 год.   –
Загальна кількість годин – 90	Освітньо-професійна програма: Іноземні мови та літератури, методика навчання іноземних мов і зарубіжної літератури (англійська мова і друга західноєвропейська мова)	Практичні, семінарські:
		12 год.   –
		Лабораторні:
		0 год.   –
		Самостійна робота:
Тижневих годин для денної форми здобуття освіти: аудиторних – 1 Самостійної роботи студента – 3	Рівень вищої освіти: перший (бакалаврський)	68 год.   –
		Індивідуальні завдання:
		0 год.   –
		<b>Вид контролю:</b>
		залік

**Примітка.** Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить (%): для денної форми здобуття освіти – 1: 3

**Мета вивчення дисципліни** – систематизація та вдосконалення лексичних і граматичних навичок відповідно до міжнародних стандартів іспитів, включно із роботою з лексикою рівнів C1–C2, розширення словникового запасу і підвищення граматичної точності, що сприятиме професійному розвитку та поліпшенню комунікативних здібностей.

**Анотація навчальної дисципліни.** Курс «Лексико-граматичний складник міжнародних іспитів з англійської мови» знайомить студентів зі стандартами міжнародних іспитів TOEFL, IELTS, Cambridge English Exams (CAE, CPE). Мета курсу – навчити розпізнавати та застосовувати ключові аспекти лексичної компетентності рівнів C1–C2, а також особливості граматичної компетентності рівнів C1–C2 як невід’ємного складника універсальних програм із професійної мовної сертифікації. Курс зосереджений на розвитку навичок і стратегій, необхідних для опанування лексико-граматичною компонентою міжнародних іспитів з англійської мови, що відіграє вирішальну роль у досягненні високих балів у зазначених мовних компетентностях.

Грамматична компонента курсу має на меті надати студентам поглиблене розуміння розширених граматичних структур і правил англійської мови рівнів C1–C2, а також систематизувати і узагальнити знання граматики як цілісної системи. Комплексний підхід спрямовано на підвищення граматичної точності, вільного спілкування та влучного використання отриманих теоретичних знань на практиці в різноманітних контекстних дискурсах.

Лексична компонента курсу дає змогу здобувачам освіти підвищити свій лінгвістичний рівень, уводячи в обіг широкий діапазон просунутої лексики, словосполучень та ідіоматичних висловів, які сприяють вільному спілкуванню англійською мовою. Комплексний підхід передбачає зосередження на розширенні лексичних ресурсів рівнів C1–C2 і підвищенні загального рівня володіння іноземною мовою.

### **1. Передумови до вивчення або вибору навчальної дисципліни:**

*Студенти мають*

- *Знати:* базові правила англійської граматики та основний лексичний запас, включно із часами дієслів, основні модальні дієслова, структуру простих і складних речень, а також розуміти різницю між формальним і неформальним стилями спілкування англійською мовою. з концепцією рівнів володіння мовою відповідно до Загальноєвропейських компетентностей володіння іноземною мовою (C1–C2).

- *Вміти:* користуватися англійською мовою на середньому рівні (не нижче C1 за Загальноєвропейськими компетентностями), розуміти та застосовувати базові граматичні конструкції в мовленні та письмі, використовувати основні лексичні одиниці та ідіоматичні вислови в контексті, самостійно працювати з мовними довідниками та електронними ресурсами для розв’язання лексико-граматичних завдань.

Для успішного освоєння дисципліни студенти мають успішно опанувати курсами першої іноземної мови (англійської) за I, II–VIII навчальні семестри; оволодіти мовними (лексичними, граматичними та фонетичними), комунікативними та соціокультурними компетентностями з використання англійської мови на рівні C1. Знання та навички, здобуті в результаті вивчення цих курсів, формують необхідне підґрунтя для опанування курсу «Лексико-граматичний складник міжнародних іспитів з англійської мови» і мають високий ступінь кореляції з ним.

### **2. Загальний обсяг (відповідно до Освітньої програми) \_\_3\_\_ кредити ЄКТС;**

**\_\_90\_\_** год., зокрема:

лекції – \_\_10\_\_ год.

семінарські заняття – \_\_12\_\_ год.

практичні заняття – \_\_\_\_\_ год.

консультації – \_\_\_\_\_ год.

самостійна робота – \_\_68\_\_ год.

**3. Система оцінювання результатів навчання студентів** (критерії оцінювання результатів навчання та засоби діагностики навчальних досягнень студентів).

Система модульно-рейтингового контролю результатів навчання студентів для дисципліни «Лексико-граматичний складник міжнародних іспитів з англійської мови» має таку структуру:

Форма підсумкового контролю	Види навчальної діяльності студента	Максимальна кількість балів
Залік	1. Аудиторна та самостійна навчальна робота студента	50
	2. Модульна контрольна робота (МКР)	50

**4. Форми та критерії оцінювання студентів:**

**- семестрове оцінювання:**

*1. Оцінювання усних відповідей студентів.*

При оцінюванні усних відповідей студентів на теоретичні питання враховують їхній обсяг і повноту, а також ілюстрування прикладами:

- оцінка 5: «відмінно» ставиться, якщо відповідь самостійна, правильна, повна, з доречними прикладами;
- оцінка 4: «добре» ставиться, якщо відповідь самостійна, правильна, достатня, але без прикладів;
- оцінка 3: «задовільно» ставиться, якщо відповідь недостатня чи з помилками;
- оцінка 2: «незадовільно» ставиться, якщо студент не відповідає на запитання.

*2. Оцінювання тестових завдань.*

- оцінку 5: «відмінно» ставлять у разі 100 % правильних відповідей;
- оцінку 4: «добре» ставлять у разі 90–99 % правильних відповідей;
- оцінку 3: «задовільно» ставлять у разі 60–89 % правильних відповідей;
- оцінку 2: «незадовільно» ставлять у разі якщо студент виконав завдання на 59 % і менше.

*3. Оцінювання домашньої самостійної роботи.*

При оцінюванні самостійної роботи враховують обсяг виконаних завдань і якість їх виконання:

- оцінку 5: «відмінно» ставлять у разі бездоганного виконання всіх завдань;
- оцінку 4: «добре» ставлять у разі бездоганного виконання 75 % завдань;
- оцінку 3: «задовільно» ставлять у разі, якщо завдання, виконане правильно на 50 % чи більше ніж на 50 %, але менше ніж на 70 %;
- оцінку 2: «незадовільно» ставлять, якщо завдання виконане менше ніж на 50 %.

**- підсумкове оцінювання \_\_\_\_\_ залік \_\_\_\_\_**

(іспит / диференційований залік / залік)

**5. Організація оцінювання** (обов'язково зазначається порядок організації передбачених робочою програмою навчальної дисципліни форм оцінювання із зазначенням орієнтовного графіка оцінювання):

Поточне оцінювання всіх видів навчальної діяльності студента (аудиторна робота та самостійна робота) здійснюється в 4-бальній шкалі – «відмінно» («5»), «добре» («4»), «задовільно» («3»), «незадовільно» («2»). Невиконання завдань самостійної роботи, невідвідування семінарських і практичних занять позначаються «0».

У кінці вивчення навчального матеріалу модуля напередодні заліково-екзаменаційної сесії викладач виставляє одну оцінку за аудиторну та самостійну роботу студента як середнє арифметичне з усіх поточних оцінок за ці види роботи з округленням до десятої частки. Цю оцінку викладач трансформує в **рейтинговий бал за роботу протягом семестру** шляхом помноження на **10**. Таким чином, максимальний рейтинговий бал за роботу протягом семестру може становити **50**.

Модульна контрольна робота є складником семестрового рейтингу. Вона оцінюється в 4-бальній системі («відмінно» («5»), «добре» («4»), «задовільно» («3»), «незадовільно» («2»)). Ці оцінки трансформуються в **рейтинговий бал за МКР** у такий спосіб:

<b>відмінно»</b>	– 50 балів;
<b>«добре»</b>	– 40 балів;
<b>«задовільно»</b>	– 30 балів;
<b>«незадовільно»</b>	– 20 балів;
<b>нез'явлення на МКР</b>	– 0 балів.

**Семестровий рейтинговий бал** є сумою рейтингового бала за роботу протягом семестру і рейтингового бала за МКР.

**Підсумковий контроль – залік – виставляється в національній шкалі («зараховано», «не зараховано» та за шкалою ЄКТС на основі таких співвідношень:**

Семестровий рейтинговий бал	Оцінка за шкалою ЄКТС	Оцінка за національною шкалою
90 – 100	A	зараховано
82 – 89	B	
75 – 81	C	
66 – 74	D	
60 – 65	E	
0 – 59	FX	не зараховано

Студенти, які набрали семестровий рейтинговий бал 60 і вище, отримують відповідну оцінку без складання заліку.

Студенти, які набрали семестровий рейтинговий бал 59 і нижче, складають залік і в разі успішного складання отримують оцінку «зараховано», 60 E.

Якщо під час складання заліку студент отримав оцінку «не зараховано», то у відомість обліку успішності викладач виставляє йому незалежно від набраного семестрового бала оцінку «не зараховано» за національною шкалою, оцінку FX за шкалою ЄКТС та 0 балів за 100-бальною шкалою.

#### **6. Орієнтовні зразки завдань для модульної контрольної роботи**

### **MODULE TEST**

for English as Second Foreign Language  
for Major 014.01  
for the students of the fourth year

## READING

### Palm oil

**A** Palm oil is an edible oil derived from the fruit of the African oil palm tree, and is currently the most consumed vegetable oil in the world. It's almost certainly in the soap we wash with in the morning, the sandwich we have for lunch, and the biscuits we snack on during the day. Why is palm oil so attractive for manufacturers? Primarily because its unique properties – such as remaining solid at room temperature – make it an ideal ingredient for long-term preservation, allowing many packaged foods on supermarket shelves to have 'best before' dates of months, even years, into the future.

**B** Many farmers have seized the opportunity to maximise the planting of oil palm trees.

Between 1990 and 2012, the global land area devoted to growing oil palm trees grew from 6 to 17 million hectares, now accounting for around ten percent of total cropland in the entire world. From a mere two million tonnes of palm oil being produced annually globally 50 years ago, there are now around 60 million tonnes produced every single year, a figure looking likely to double or even triple by the middle of the century.

**C** However, there are multiple reasons why conservationists cite the rapid spread of oil palm plantations as a major concern. There are countless news stories of deforestation, habitat destruction and dwindling species populations, all as a direct result of land clearing to establish oil palm tree monoculture on an industrial scale, particularly in Malaysia and Indonesia. Endangered species – most famously the Sumatran orangutan, but also rhinos, elephants, tigers, and numerous other fauna – have suffered from the unstoppable spread of oil palm plantations.

**D** 'Palm oil is surely one of the greatest threats to global biodiversity,' declares Dr Farnon Ellwood of the University of the West of England, Bristol. 'Palm oil is replacing rainforest, and rainforest is where all the species are. That's a problem.' This has led to some radical questions among environmentalists, such as whether consumers should try to boycott palm oil entirely.

Meanwhile Bhavani Shankar, Professor at London's School of Oriental and African Studies, argues, 'It's easy to say that palm oil is the enemy and we should be against it. It makes for a more dramatic story, and it's very intuitive. But given the complexity of the argument, I think a much more nuanced story is closer to the truth.'

**E** One response to the boycott movement has been the argument for the vital role palm oil plays in lifting many millions of people in the developing world out of poverty. Is it desirable to have palm oil boycotted, replaced, eliminated from the global supply chain, given how many low-income people in developing countries depend on it for their livelihoods? How best to strike a utilitarian balance between these competing factors has become a serious bone of contention.

**F** Even the deforestation argument isn't as straightforward as it seems. Oil palm plantations produce at least four and potentially up to ten times more oil per hectare than soybean, rapeseed, sunflower or other competing oils. That immensely high yield – which is predominantly what makes it so profitable – is potentially also an ecological benefit. If ten times more palm oil can be produced from a patch of land than any competing oil, then ten times more land would need to be cleared in order to produce the same volume of oil from that competitor.

As for the question of carbon emissions, the issue really depends on what oil palm trees are replacing. Crops vary in the degree to which they sequester carbon – in other words, the amount of carbon they capture from the atmosphere and store within the plant. The more carbon a plant sequesters, the more it reduces the effect of climate change. As Shankar explains: '[Palm oil production] actually sequesters more carbon in some ways than other

alternatives. [...] Of course, if you're cutting down virgin forest it's terrible – that's what's happening in Indonesia and Malaysia, it's been allowed to get out of hand. But if it's replacing rice, for example, it might actually sequester more carbon.'

**G** The industry is now regulated by a group called the Roundtable on Sustainable Palm Oil (RSPO), consisting of palm growers, retailers, product manufacturers, and other interested parties. Over the past decade or so, an agreement has gradually been reached regarding standards that producers of palm oil have to meet in order for their product to be regarded as officially 'sustainable'. The RSPO insists upon no virgin forest clearing, transparency and regular assessment of carbon stocks, among other criteria. Only once these requirements are fully satisfied is the oil allowed to be sold as certified sustainable palm oil (CSPO). Recent figures show that the RSPO now certifies around 12 million tonnes of palm oil annually, equivalent to roughly 21 percent of the world's total palm oil production.

**H** There is even hope that oil palm plantations might not need to be such sterile monocultures, or 'green deserts', as Ellwood describes them. New research at Ellwood's lab hints at one plant which might make all the difference. The bird's nest fern (*Asplenium nidus*) grows on trees in an epiphytic fashion (meaning it's dependent on the tree only for support, not for nutrients), and is native to many tropical regions, where as a keystone species it performs a vital ecological role. Ellwood believes that reintroducing the bird's nest fern into oil palm plantations could potentially allow these areas to recover their biodiversity, providing a home for all manner of species, from fungi and bacteria, to invertebrates such as insects, amphibians, reptiles and even mammals.

**Task 1:** Reading Task has eight sections, **A–H**. Which section contains the following information? Write the correct letter, **A–H**, in boxes 1–7 on your answer sheet.

1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		

**1** examples of a range of potential environmental advantages of oil palm tree cultivation

**2** description of an organisation which controls the environmental impact of palm oil production

**3** examples of the widespread global use of palm oil

**4** reference to a particular species which could benefit the ecosystem of oil palm plantations

**5** figures illustrating the rapid expansion of the palm oil industry

**6** an economic justification for not opposing the palm oil industry

**7** examples of creatures badly affected by the establishment of oil palm plantations

**Task 2:** Choose **TWO** letters, **A–E**.

Write the correct letters in boxes 8 and 9 on your answer sheet.

Which **TWO** statements are made about the Roundtable on Sustainable Palm Oil (RSPO)?

8	
9	

**A** Its membership has grown steadily over the course of the last decade.

**B** It demands that certified producers be open and honest about their practices.



C It took several years to establish its set of criteria for sustainable palm oil certification.

D Its regulations regarding sustainability are stricter than those governing other industries.

E It was formed at the request of environmentalists concerned about the loss of virgin forests.

**Task 3:** Complete the sentences below.

Choose **NO MORE THAN TWO WORDS** from the passage for each answer. Write your answers in boxes 10–13 on your answer sheet.

10	
11	
12	
13	

**10** One advantage of palm oil for manufacturers is that it stays even \_\_\_\_\_ when not refrigerated.

**11** The \_\_\_\_\_ is the best known of the animals suffering habitat loss as a \_\_\_\_\_ result of the spread of oil palm plantations.

**12** As one of its criteria for the certification of sustainable palm oil, the RSPO insists \_\_\_\_\_ that growers check on a routine basis.

**13** Ellwood and his researchers are looking into whether the bird's nest fern could \_\_\_\_\_ restore in areas where oil palm trees are grown.

### GRAMMAR

**Task 4:** Change the normal sentence into one with inversion. For example:

"We had hardly arrived when Julie burst into the house" →

"Hardly had we arrived when Julie burst into the house".

- 1) John had never been to such a fantastic restaurant.
- 2) I in no way want to be associated with this project.
- 3) They had no sooner eaten dinner than the ceiling crashed onto the dining table.
- 4) I had scarcely finished writing my essay when the examiner announced the end of the exam.
- 5) I seldom leave my house so early.
- 6) People rarely appreciate this musician's talent.
- 7) We would understand what had happened that night only later.
- 8) They had met such rude people nowhere before.
- 9) He understood little about the situation.
- 10) The children should on no account go on their own.

**Task 5:** correct the following sentences by adding appropriate negative or limiting adverbs in the blanks to create inversion.

- 1) \_\_\_ I seen such a breathtaking view of the mountains.
- 2) \_\_\_ do they venture out into the wilderness alone.
- 3) \_\_\_ she express any doubts about her decision.
- 4) \_\_\_ she finished her speech when the audience applauded.
- 5) \_\_\_ would they believe such an outrageous story.
- 6) \_\_\_ did they complain about the long wait.
- 7) \_\_\_ we encounter such kindness from strangers.
- 8) \_\_\_ had he begun his journey when he realized he forgot his passport.
- 9) \_\_\_ before have I tasted such delicious food.

- 10) \_\_\_ do they go out for dinner on weekdays.
- 11) \_\_\_ she consider giving up on her dreams.
- 12) \_\_\_ they left the house when it started to rain heavily.
- 13) \_\_\_ would he agree to such unfair terms.
- 14) \_\_\_ did they arrive on time for the meeting.
- 15) \_\_\_ do we have the opportunity to witness such a spectacular event.
- 16) \_\_\_ they recovered from one crisis when another one emerged.
- 17) \_\_\_ before have I experienced such a sense of accomplishment.
- 18) \_\_\_ do they encounter problems they cannot solve.
- 19) \_\_\_ she doubt her ability to succeed.
- 20) \_\_\_ had the concert begun when the power went out.

**Task 6:** Rewrite sentences to emphasize the information in italics using *It-* and *Wh-* clefts. There may be more than one correct answer for each sentence.

- 1) *His style of acting* really irritates me.
- 2) My friends said that I needed *a better TV*.
- 3) *The bad reviews* put us off seeing the play.
- 4) He hardly ever reads a book because he *works all the time*.
- 5) He knew he'd never be able to afford a ticket to the concert, so he *watched iron TV*.
- 6) She doesn't like novels, but *she likes autobiographies*.
- 7) She says that *the programme she saw on TV last night* upset her.
- 8) We were late for the play, but *not because the train drivers were on strike*.

## VOCABULARY

**Task 7:** Choose the correct adjective from the list below to complete each sentence. Some adjectives may be used more than once, and some may not be used at all.

**List of Adjectives:** arresting, atrocious, compelling, compulsive, contemporary, contrived, corny, eccentric, engrossing, far-fetched, glamorous, hackneyed, innovative, mundane, negative, startling, thought-provoking, timeless, topical, unconvincing

1. The documentary presented a \_\_\_\_\_ argument for the need for environmental protection, leaving the audience deeply moved.
2. Critics slammed the movie for its \_\_\_\_\_ plot twists, which seemed too improbable to be taken seriously.
3. The artist's \_\_\_\_\_ fashion sense made her stand out in any crowd, often wearing outfits that mixed vintage with modern in unexpected ways.
4. Despite the \_\_\_\_\_ effects, the horror film's storyline was so \_\_\_\_\_ that many viewers found it laughable.
5. The novel was an \_\_\_\_\_ read, capturing my attention from the first page to the last with its intricate plot and vivid characters.
6. His \_\_\_\_\_ remarks about the performance dampened the otherwise positive mood of the evening.
7. The \_\_\_\_\_ beauty of the landscape was truly \_\_\_\_\_, making it a popular subject for photographers from around the world.
8. The scientist's \_\_\_\_\_ discoveries in the field of renewable energy have the potential to change the world.
9. That joke is so \_\_\_\_\_; I think I've heard it a hundred times before from different people.

10. The \_\_\_\_\_ style of the building, which combined elements from different historical periods, sparked a \_\_\_\_\_ debate among architecture enthusiasts.

11. The theme of the conference is \_\_\_\_\_, focusing on the latest trends in digital marketing that are relevant in today's fast-paced online world.

12. The play's dialogue felt \_\_\_\_\_, as if the characters were speaking lines designed solely to push the plot forward, rather than conversing naturally.

13. His explanation for the missing funds was \_\_\_\_\_, leaving many to doubt the truth of his story.

14. She has a \_\_\_\_\_ habit of checking her phone every few minutes, even when it's clear there are no new notifications.

15. In a world obsessed with the new, there's something \_\_\_\_\_ about a book that remains beloved across generations.

**Примітка.** У модульній контрольній роботі використано модифіковані матеріали зі щорічних збірників пробних тестів IELTS видавництва Cambridge University Press (*IELTS 17. Academic Student's Book with Answers with Audio with Resource Bank, 2022; IELTS 16. Academic Student's Book with Answers with Audio with Resource Bank, 2021; IELTS 15. Academic Student's Book with Answers with Audio with Resource Bank, 2020; IELTS 15. General Training Student's Book with Answers with Audio with Resource Bank, 2020*).

## 7. Орієнтовні зразки завдань індивідуальних проєктних робіт

### INTERNATIONAL ENGLISH LANGUAGE EXAMS: LEXICAL AND GRAMMATICAL ASPECT.

#### Project Tasks

##### 1. A Guide of Foreign Language Proficiency Exams.

Task: *Create and deliver a slideshow comparing five international English proficiency exams, focusing on their purpose, format, and audience.*

##### 2. The Core Elements of International Language Exams.

Task: *Present an analysis of the main components of two international English exams (e.g., IELTS and TOEFL), emphasizing their similarities and differences.*

##### 3. Understanding the CEFR: A Global Language Proficiency Standard.

Task: *Prepare an explanatory presentation on the CEFR framework, detailing each level (A1–C2) and mapping it to language exams.*

##### 4. TOEFL vs. IELTS: Content, Format, and Approach.

Task: *Deliver a slideshow comparing TOEFL and IELTS, covering their structure, timing, and scoring systems.*

##### 5. Cambridge English Credentials: CAE and BEC.

Task: *Create a visual presentation outlining the purposes, formats, and difficulty levels of the CAE and BEC exams.*

##### 6. Unlocking the Differences: General Training vs. Academic IELTS.

Task: *Develop a presentation exploring the differences between the General Training and Academic IELTS, with examples of typical tasks.*

##### 7. The Building Blocks of IELTS: Four Section Comparison in IELTS Academic and General Training.

Task: *Design a slide deck comparing the Listening, Reading, Writing, and Speaking sections in the two IELTS formats.*

##### 8. Navigating the IELTS General Training Test: What You Need to Know.

Task: *Prepare a presentation focusing on the unique aspects of the IELTS General Training Test, especially its Reading and Writing tasks.*

**9. What You Need to Know About the IELTS Academic Test: Key Features Explained.**

Task: *Present an overview of the IELTS Academic Test, emphasizing its relevance to higher education and professional certification.*

**10. Understanding the IELTS Band Scale: A Guide to Level Descriptions.**

Task: *Deliver a presentation explaining the IELTS Band Scale (3–9), including criteria for Writing and Speaking assessments.*

**11. IELTS Listening Test Breakdown: Structure, Strategy, and Practice.**

Task: *Create a slideshow explaining the structure of the IELTS Listening Test, with strategies and examples for effective practice.*

**12. Effective Listening Strategies for Success in the IELTS Test.**

Task: *Present a strategy guide for improving comprehension skills in the IELTS Listening Test, supported by practical tips.*

**13. Exploring the Various Question Formats in the IELTS Listening Test.**

Task: *Develop a visual presentation illustrating the different question types in the Listening Test, with examples and strategies for each.*

**14. Maximizing Your IELTS Reading Test: Expert Strategies.**

Task: *Deliver a presentation on effective strategies for the IELTS Reading Test, including tips for time management and accuracy.*

**15. Mastering IELTS Reading Vocabulary: Tips and Strategies.**

Task: *Create a slideshow discussing common challenges in the Reading Test and how advanced vocabulary can address them.*

**16. Exploring the 12 Question Types in IELTS Reading.**

Task: *Present an overview of the 12 question types in the IELTS Reading Test, with visual examples and strategies.*

**17. Overview of the IELTS Writing Test: Key Features and Structure.**

Task: *Prepare a presentation on the structure of IELTS Writing Task 1 and Task 2, with guidelines for effective responses.*

**18. Mastering Cohesion and Coherence: Advanced Linking Techniques.**

Task: *Deliver a presentation on advanced linking structures (e.g., discourse markers, conjunctions) to improve writing cohesion and coherence.*

**19. How to Describe Diagrams in IELTS Academic Writing.**

Task: *Create a presentation on how to describe diagrams in IELTS Writing Task 1, with vocabulary and sample responses.*

**20. How to Describe Diagrams in IELTS Academic Writing.**

Task: *Develop a slide deck explaining techniques for describing various types of graphs and charts, including practice examples. Include Bar Chart, Line Graph, Table Chart, Pie Chart, Process Diagram, Map, and Multiple Graphs.*

**21. Effective Introduction Strategies for Visual Data in IELTS Writing.**

Task: *Present different techniques for writing introductions in Task 1, using examples to show paraphrasing and time-period variations.*

**22. Essential Vocabulary for Graph Descriptions in IELTS Academic Writing.**

Task: *Deliver a presentation on essential vocabulary for describing graphs and trends, including adjectives, verbs, and adverbs.*

**23. Advanced Grammar: Exploring Inversion, Fronting, and It-Clefts.**

Task: *Create a presentation explaining advanced syntactic structures, with examples and their application in IELTS Writing.*

**24. An Overview of Opinion Essay Writing in IELTS Academic.**

Task: *Present the theory behind opinion essays, with an analysis of high-scoring responses and structural guidelines.*

**25. Creating a Band-9 IELTS Essay: The 4-Paragraph Method.**

Task: *Deliver a step-by-step presentation on crafting a Band 9 essay using the 4-paragraph structure, with a sample breakdown.*

**26. The Five Most Frequent IELTS Essay Types: Insights and Tips.**

Task: *Create a presentation explaining the five essay types, with examples and strategies for each.*

**27. Writing Cause-and-Effect, Opinion, and Mixed Essays in IELTS.**

Task: *Develop a slideshow analysing these three essay types, with tips on structuring and writing them effectively.*

**28. Two-Views-and-Opinion vs. Advantages-Disadvantages Essays in IELTS.**

Task: *Deliver a presentation on the structure and language required for these essay types, with examples of high-scoring responses.*

**29. Writing Letters in IELTS: Formal, Informal, and Semi-Formal Styles.**

Task: *Prepare a presentation explaining the differences in tone for IELTS letter-writing tasks, supported by sample letters.*

**30. Exploring the Format of the IELTS Speaking Test.**

Task: *Create a presentation outlining the IELTS Speaking Test format, including tips for Parts 1, 2, and 3.*

**8. Орієнтовні питання до заліку**

**INTERNATIONAL ENGLISH LANGUAGE EXAMS:  
LEXICAL AND GRAMMATICAL ASPECT.**

**Questions for Discussion**

1. Types of foreign language proficiency exams.
2. Key components of international language exams.
3. The system of Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).
4. Content and structure comparison of TOEFL and IELTS exams.
5. Cambridge English Exams: CAE and BEC.
6. Aims and peculiarities of General Training and Academic IELTS tests.
7. Four basic components of exam structure in IELTS Academic and General Training variants.
8. Key features of the IELTS General Training Test.
9. Key features of the IELTS Academic Test.
10. IELTS Band scale scoring system.
11. IELTS Listening Test: components, strategy and practice.
12. IELTS Listening Test comprehension strategies.
13. Listening Test Questions' formats.
14. IELTS Reading Test: strategies and practice.
15. IELTS Reading Test: disadvantages, shortcomings, and impediments vocabulary.
16. Twelve Reading question types for IELTS Test.
17. IELTS Writing Test: general outline.
18. Cohesion and coherence: advanced linking structures.
19. IELTS Academic Writing: diagram description.
20. IELTS Graphic description: Bar Chart, Line Graph, Table Chart, Pie Chart, Process Diagram, Map, and Multiple Graphs.
21. Visualised Data Summary Introduction Techniques: change introductory expressions, time periods, and paraphrasing.

22. IELTS Academic Writing: graph description vocabulary.
23. Advanced Syntax: inversion, fronting, It-clefts.
24. IELTS Academic Writing: Opinion Essay Theory Overview.
25. IELTS 4-paragraph Band-9 essay structure.
26. Five most common types of IELTS essays.
27. Cause-and-effect essay, opinion essay, and mixed essay.
28. Two-Views-and-Opinion essay and Advantages-Disadvantages essay.
29. Letter Tone: formal, informal and semi-formal letter writing.
30. IELTS Speaking Test Format: general overview.

**9. Програма навчальної дисципліни. Тематичний план занять**

№ з/п	№ і назва теми (включно із темами, що винесені на самостійне опрацювання)	кількість годин			
		денна форма			
		разом	у тому числі		
лекції	семінарські / практичні заняття		самостійна робота		
<b>Змістовий модуль 1. Стратегії і методологія підготовки до складання міжнародних іспитів з англійської мови.</b>					
1.	Предмет курсу за вибором. Класифікації міжнародних іспитів для визначення рівня володіння іноземною мовою. Ключові складники міжнародних іспитів. Лексико-граматична компонента в міжнародних іспитах з англійської мови.	6	2		4
2.	Глобальна шкала рівнів володіння іноземною мовою. Тести на визначення рівнів володіння мовою. Вимоги до володіння лексичним складником рівнів C1–C2. Методи розширення словникового запасу.	6	2		4
3.	Лексичний складник міжнародних іспитів. Тематичний розподіл за частинами мови та функціональним уживанням. Добір, систематизація та опанування лексичного діапазону словникового запасу для різних екзаменаційних завдань і тем. Залучення лексикографічних, навчально-методичних та інтерактивних онлайн-ресурсів.	6	2		4
4.	Стандарти граматичної компетентності рівнів C1–C2: огляд основних граматичних категорій, які перевіряють на міжнародних іспитах з англійської мови. Покращення граматичної точності: аналіз поширених граматичних помилок.	6	2		4

№ з/п	№ і назва теми (включно із темами, що винесені на самостійне опрацювання)	кількість годин			
		денна форма			
		разом	у тому числі		
			лекції	семінарські / практичні заняття	самостійна робота
5.	Когезія та когерентність: роль слів-зв'язок і дискурсивних маркерів в оформленні усного висловлювання й організації академічного письма. Загальноживані сполучні слова та їх доречне вживання в екзаменаційних завданнях.	6	2		4
<b>Змістовий модуль 2. Розвиток мовних навичок для рівнів С1–С2: лексико-граматичний аспект.</b>					
6.	Опанування лексичної компетентності рівнів С1–С2: лексико-семантичні варіанти, синоніми та антоніми. Контекстне вживання сталих словосполучень та ідіоматичних висловів.	5		2	3
7.	Часові форми дієслова та граматичний вид (аспект): розуміння різних форм дієслова та їх використання в екзаменаційних завданнях рівнів С1–С2.	5		2	3
8.	Категорія модальності та умовний спосіб. Огляд модальних дієслів та їхніх функцій у вираженні форм ввічливості, ймовірності, можливості, обов'язку та дозволу. Умовний спосіб та типи умовних речень.	5		2	3
9.	Трансформація речень: узагальнення, перефразування та непряма мова. Стратегії перефразування речень і висловів зі збереженням точності висловлювання.	5		2	3
10	Захист проєктної роботи.	8		2	6
11	<b>МКР</b>	2		2	
	<b>Усього годин</b>	90	10	12	68

## 10. Рекомендована література

### Основна

1. Begum, A. (2022). *A Complete Preparation for IELTS Academic & General Listening, Speaking, Reading, Writing*. Amazon Digital Services LLC – KDP Print US.
2. Brompton, B. (2020). *Exam Success in English Language for Cambridge International AS & A Level*. Oxford University Press.
3. French, A., Hordern, M., Bazin, A., Salisbury, R., Chandler, K., & Allsop, C. (2019). *IELTS Trainer 2 General Training: Six Practice Tests*. Cambridge University Press.
4. French, A., Hordern, M., Bazin, A., Salisbury, R., Chandler, K., & Allsop, C. (2019). *IELTS Trainer 2 Academic: Six Practice Tests*. Cambridge University Press.
5. *IELTS 18. Academic Student's Book with Answers with Audio with Resource Bank*. (2023). Cambridge University Press & Assessment.
6. *IELTS 19. Academic Student's Book with Answers with Audio with Resource Bank*. (2024). Cambridge University Press & Assessment.
7. Lanni, M. (2021). *IELTS Book with Practice Test Questions*. Windham Press.
8. Loughheed, L. (2020). *IELTS Superpack*. Barrons Educational Services.
9. Simon, E. (2022). *TOEFL Preparation Book 2022-2023. Study Guide with Practice Test Questions (Reading, Listening, Speaking, and Writing) for the TOEFL IBT Exam*. Trivium Test Prep.

### Допоміжна

1. Braverman, S. (2021). *Ace the IELTS: IELTS General Module – How to Maximize Your Score*. Simone Braverman.
2. Chahal, R. (2024). *IELTS Speaking and Listening Vocabulary Booster: 1001 Important Vocabulary with Examples*. Rana Books UK.
3. Chahal, R. (2023). *Expert IELTS Speaking Cards: A Comprehensive Guide to IELTS Speaking Excellence*. Rana Books UK.
4. Kaplan, M. (2020). *English Grammar for University Students. A Useful Grammar Book for TOEFL, IELTS, and Other English Exams*. Murat Kaplan.
5. Kaur, A. (2023). *Ultimate IELTS Reading Tests for Academic and GT: Latest Practice Tests and Expert Tips*. Rana Books UK.
6. Rueda, J. (2021). *TOEFL Preparation Book 2022-2023. Exam Study Guide with 3 TOEFL IBT Practice Tests for Reading, Listening, Speaking, and Writing/Essay*. TPB Publishing.

## 11. Інформаційні ресурси

Навчальний портал	<a href="https://ielts.org/">https://ielts.org/</a>
Навчальний портал	<a href="https://takeielts.britishcouncil.org/">https://takeielts.britishcouncil.org/</a>
Навчальний портал	<a href="https://www.ieltsworldly.com/">https://www.ieltsworldly.com/</a>
Навчальний портал	<a href="https://www.cambridge.org/wf/cambridgeenglish">https://www.cambridge.org/wf/cambridgeenglish</a>
Навчальний портал	<a href="http://www.englishcentral.com/">http://www.englishcentral.com/</a>
Навчальний портал	<a href="http://liveink.com/">http://liveink.com/</a>
Навчальний портал	<a href="http://busyteacher.org/">http://busyteacher.org/</a>
Навчальний портал	<a href="https://www.ted.com/">https://www.ted.com/</a>
Навчальний портал	<a href="http://englishtips.org/">http://englishtips.org/</a>
Навчальний портал	<a href="http://www.voanews.com/">http://www.voanews.com/</a>



Навчальний портал	<a href="http://www.mapskip.com/">http://www.mapskip.com/</a>
Навчальний портал	<a href="http://goanimate.com/">http://goanimate.com/</a>
Інтерактивний словник	<a href="https://www.oed.com/">https://www.oed.com/</a>
Інтерактивний словник	<a href="https://dictionary.cambridge.org/">https://dictionary.cambridge.org/</a>
Інтерактивний словник	<a href="http://www.merriam-webster.com/dictionary/accept">http://www.merriam-webster.com/dictionary/accept</a>
Інтерактивний словник	<a href="http://www.ldoceonline.com/">http://www.ldoceonline.com/</a>
Інтерактивний словник	<a href="https://dictionary.cambridge.org/">https://dictionary.cambridge.org/</a>
Веб-сайт інформаційної служби BBC	<a href="http://www.bbc.co.uk/">http://www.bbc.co.uk/</a>
Веб-сайт газети «Таймз»	<a href="https://www.thetimes.com/">https://www.thetimes.com/</a>
Веб-сайт газети «Дейлі мейл»	<a href="https://www.dailymail.co.uk/home/index.html">https://www.dailymail.co.uk/home/index.html</a>
Moodle platform	<a href="http://m.knlu.edu.ua/">http://m.knlu.edu.ua/</a>

## **12. Інструменти, обладнання та програмне забезпечення, використання якого передбачає навчальна дисципліна**

Мультимедійне обладнання; програми Microsoft Word, Excel, платформи Microsoft Power Point, Canva, Quizlet, Gibbly, Conker, додаткові платформи для дистанційного навчання Microsoft Teams 365.

## **ЛІТЕРАТУРА**

- IELTS 17. Academic Student's Book with Answers with Audio with Resource Bank.* (2022). Cambridge University Press & Assessment.
- IELTS 16. Academic Student's Book with Answers with Audio with Resource Bank.* (2021). Cambridge University Press & Assessment.
- IELTS 15. Academic Student's Book with Answers with Audio with Resource Bank.* (2020). Cambridge University Press & Assessment.
- IELTS 15. General Training Student's Book with Answers with Audio with Resource Bank.* (2020). Cambridge University Press & Assessment.

УДК 811.112.2:378.46(045)

DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.41.2024.322964>

**Декало О. О.**

[olha.dekalo@knlu.edu.ua](mailto:olha.dekalo@knlu.edu.ua)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8116-7667>

*Київський національний лінгвістичний університет*

**Кузьменко Т. М.**

[tetiana.kuzmenko@knlu.edu.ua](mailto:tetiana.kuzmenko@knlu.edu.ua)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3712-1335>

*Київський національний лінгвістичний університет*

**Паустовська М. В.**

[marianna.paustovska@knlu.edu.ua](mailto:marianna.paustovska@knlu.edu.ua)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1228-2178>

*Київський національний лінгвістичний університет*

Дата надходження 22.10.2024. Рекомендовано до друку 23.12.2024

**ПРОГРАМА АТЕСТАЦІЙНОГО ІСПИТУ З ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ  
МОВИ (НІМЕЦЬКОЇ) ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 014 СЕРЕДНЯ ОСВІТА,  
СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ 014.021 АНГЛІЙСЬКА МОВА І ЛІТЕРАТУРА**

**Анотація.** Програма атестаційного іспиту з другої іноземної мови (німецької) призначена для здобувачів вищої освіти, які закінчують Київський національний лінгвістичний університет з освітньої програми “Іноземні мови та літератури, методика навчання іноземних мов і зарубіжної літератури (англійська мова і друга західноєвропейська мова)” зі спеціальності 014 Середня освіта, спеціалізації 014.021 Англійська мова і література за денною формою здобуття освіти. Розглянуто складники програми атестаційного іспиту з другої іноземної мови (німецької). Зосереджено увагу на вимогах до здобувачів вищої освіти, які атестуються за ступенем вищої освіти “бакалавр”. Описано структуру і зміст атестаційного іспиту з другої іноземної мови (німецької) та критерії його оцінювання. Запропоновано орієнтовний перелік питань та рекомендовану літературу для підготовки до іспиту.

**Ключові слова:** друга іноземна мова (німецька), програма атестаційного іспиту, атестація здобувачів вищої освіти, ступінь вищої освіти “бакалавр”, денна форма здобуття освіти.

**Dekalo O.**

[olha.dekalo@knlu.edu.ua](mailto:olha.dekalo@knlu.edu.ua)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8116-7667>

*Kyiv National Linguistic University*

**Kuzmenko T.**

[tetiana.kuzmenko@knlu.edu.ua](mailto:tetiana.kuzmenko@knlu.edu.ua)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3712-1335>

*Kyiv National Linguistic University*

**Paustovska M.**

[marianna.paustovska@knlu.edu.ua](mailto:marianna.paustovska@knlu.edu.ua)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1228-2178>

*Kyiv National Linguistic University*

## PROGRAMME OF CERTIFICATION EXAMINATION IN THE SECOND FOREIGN LANGUAGE (GERMAN) FOR THE SPECIALITY 014 SECONDARY EDUCATION, SPECIALIZATION 014.021 ENGLISH LANGUAGE AND LITERATURE

**Abstract. Introduction.** The programme of certification examination in the second foreign language (German) is designed for higher education students who graduate from Kyiv National Linguistic University in the educational programme “Foreign Languages and Literatures, Methods of Teaching Foreign Languages and Foreign Literature (English and a second Western European language)” in the speciality 014 Secondary Education, specialization 014.021 English Language and Literature in the full-time form of education. **Purpose.** The article deals with the components of the programme of the certification exam in the second foreign language (German). **Methods.** The article employs analysis and synthesis, induction and deduction, systematization and generalization of results. **Results.** The attention is focused on the requirements for higher education students who are certified for the bachelor’s degree. The structure and content of the certification exam in the second foreign language (German) and the assessment criteria are described. An indicative list of questions and recommended literature for preparing for the exam is offered. **Conclusion.** To sum up, the programme of certification exam in the second foreign language (German) is the final form of comprehensive testing and assessment of the level of students’ foreign language communicative competence. Applicants for higher education must demonstrate at the certification exam fluency in German in its oral and written forms, a good command of the orthographic, lexical and grammatical norms of German as a second foreign language, as well as the ability to correctly implement these norms in various types of speech activities and in different communicative situations.

**Keywords:** second foreign language (German), programme of certification examination, certification of higher education applicants, bachelor’s degree, full-time form of education.

Програма атестаційного іспиту з другої іноземної мови (німецької) розрахована на здобувачів вищої освіти, які закінчують Київський національний лінгвістичний університет з освітньої програми “Іноземні мови та літератури, методика навчання іноземних мов і зарубіжної літератури (англійська мова і друга західноєвропейська мова)” зі спеціальності 014 Середня освіта, спеціалізації 014.021 Англійська мова і література за денною формою здобуття освіти.

Атестаційний іспит з другої іноземної мови (німецької) для здобувачів вищої освіти за ступенем “бакалавр” є підсумковою формою комплексної перевірки та оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів.

До складання атестаційного іспиту з другої іноземної мови (німецької) допускаються студенти, які виконали всі вимоги освітньої програми.

На атестаційному іспиті з другої іноземної мови (німецької) здобувачі вищої освіти мають дотримуватися академічної доброчесності, що передбачено Положенням про академічну доброчесність здобувачів вищої освіти Київського національного лінгвістичного університету (перший (бакалаврський) і другий (магістерський)) рівень вищої освіти, денна і заочна форми здобуття освіти), ухваленим вченою радою університету 29 вересня 2022 року, наказ ректора № 488-о від 29.09.2022 р.

Дотримання академічної доброчесності здобувачами вищої освіти на атестаційному іспиті передбачає самостійне (без стороннього втручання та використання будь-яких додаткових джерел інформації) виконання завдань атестаційного іспиту (в усній, письмовій чи усній і письмовій формі); для осіб з особливими освітніми потребами ця вимога застосовується з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і здатностей.

## **1. ВИМОГИ ДО ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ, ЯКІ АТЕСТАЮТЬСЯ ЗА СТУПЕНЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ “БАКАЛАВР”**

**Метою** письмової частини атестаційного іспиту з другої іноземної мови (німецької) є перевірка рівня сформованості мовних компетентностей (орфографічної, лексичної, граматичної) у письмі. **Мета** усної частини – перевірка мовних компетентностей (лексичної, фонетичної, граматичної) у говорінні. Об'єктами оцінювання в обох частинах також виступають лінгвосоціокультурна й навчально-стратегічна компетентності студентів.

Здобувачі мають продемонструвати на атестаційному іспиті з другої іноземної мови (німецької) сформованість інтегральної, загальних і фахових компетентностей, а також досягнення ними програмних результатів навчання.

## **2. АТЕСТАЦІЙНИЙ ІСПИТ З ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (НІМЕЦЬКОЇ)**

### **2.1 Структура і зміст атестаційного іспиту з другої іноземної мови (німецької). Критерії оцінювання**

Атестаційний іспит з другої іноземної мови (німецької) складається з двох частин: письмової та усної.

#### **2.1.1. Письмова частина атестаційного іспиту з другої іноземної мови (німецької)**

Письмова частина атестаційного іспиту з другої іноземної мови (німецької) має на меті перевірку рівня сформованості мовних компетентностей (орфографічної, лексичної, граматичної) у письмі.

Перевірка проводиться шляхом виконання студентами письмової роботи за тематикою курсу з німецької мови як другої іноземної:

#### **Завдання письмової частини атестаційного іспиту з другої іноземної мови (німецької).**

Усе німецькою мовою на запропоновану тематику.

*Обсяг вихідного тексту – 200 – 250 слів.*

*Термін виконання – 2 академічні години.*

Письмова частина атестаційного іспиту з другої іноземної мови (німецької) виконується в перший день всіма студентами випускних груп у присутності всіх членів екзаменаційної комісії з атестації здобувачів вищої освіти.

Студенти, які одержали незадовільні оцінки з письмової частини іспиту, допускаються до складання усної частини іспиту. Оцінка, отримана за результатами письмової частини іспиту, є складником єдиної комплексної оцінки іспиту з атестації здобувачів вищої освіти за ступенем “бакалавр”.

#### **Параметри оцінювання завдання письмової частини атестаційного іспиту з другої іноземної мови (німецької)**

- зміст (організація тексту, його когезія та когерентність);
- лексична, граматична, орфографічна, пунктуаційна коректність;
- стилістична відповідність мовних засобів, їх різноманітність і варіативність.

**Критерії оцінювання завдання письмової частини атестаційного іспиту з другої іноземної мови (німецької)**

№ з/п	Максимальна кількість балів	Зміст критеріїв оцінювання	Оцінка в балах
1.	40	<p>- текст письмової роботи є інформативним і змістовним та повністю відповідає меті й темі поставленого завдання, використання ілюстрацій, прикладів, фактів для розкриття окремих аспектів теми, логічна композиційна побудова тексту (вступ, основна і завершальна частини), коректне і варіативне використання засобів зв'язку між реченнями і структурними компонентами тексту, чітке висловлювання думок;</p> <p>- дозволяється не більше трьох граматичних, лексичних, орфографічних помилок, які не заважають розумінню змісту тексту;</p> <p>- широка варіативність у виборі лексичних і складних синтаксичних структур, вільне володіння ідіоматикою, синонімією, антонімією, повна стилістична відповідність мовних засобів типу заданого тексту, досягнення прагматичної мети тексту.</p>	36–40
		<p>- текст письмової роботи повністю розкриває тему, основні ідеї і думки висловлені чітко і повно, але з порушенням логічної послідовності, обмежене використання засобів зв'язку між реченнями;</p> <p>- не більше п'яти граматичних, лексичних, орфографічних помилок, які не спотворюють змісту і не заважають розумінню висловлювань, помилки у складних граматичних структурах (узгодженість граматичного часу, порядок слів тощо), які не порушують значення речень загалом;</p> <p>- недостатня варіативність у виборі синонімів, антонімів, ідіоматичних одиниць, використання деяких лексичних одиниць не відповідає стилю даного тексту.</p>	31–35
		<p>- недостатньо чітко висловлено основну ідею тексту, обмежене знання заданої теми, порушення логічного зв'язку між структурними компонентами тексту, не завжди коректне використання засобів зв'язку між реченнями й абзацами;</p> <p>- не більше семи граматичних, лексичних, орфографічних помилок, які можуть заважати розумінню висловлювань, наявність помилок у синтаксичній будові речень, обмежений вибір лексики;</p> <p>- некоректне використання ідіоматичних одиниць, перевага простих граматичних структур, часте використання деяких лексичних одиниць, які не відповідають стилю тексту.</p>	26–30

№ з/п	Максимальна кількість балів	Зміст критеріїв оцінювання	Оцінка в балах
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- нечітко висловлено основну ідею тексту, неповне знання заданої теми, відсутність логічного зв'язку між реченнями і структурними компонентами тексту, некоректне використання засобів зв'язку між реченнями й абзацами;</li> <li>- не більше десяти граматичних, лексичних, орфографічних помилок, які порушують розуміння висловлювання, частотні помилки у синтаксичній будові речень, обмежений вибір лексики;</li> <li>- неправильне використання ідіоматичних одиниць, перевага простих граматичних структур, порушення стилістичної відповідності тексту в результаті обмеженого використання відповідних мовностилістичних засобів.</li> </ul>	21–25
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- основну ідею тексту не висловлено, відсутність знання заданої теми, логічний зв'язок між реченнями і структурними компонентами тексту відсутній, недоречність засобів зв'язку між реченнями й абзацами;</li> <li>- не більше дванадцяти граматичних, лексичних, орфографічних помилок, які порушують розуміння висловлювання, помилки у синтаксичній будові речень заважають розумінню тексту, обмежений вибір лексики;</li> <li>- відсутність використання ідіоматичних одиниць, переважне вживання простих граматичних структур, порушення стилістичної відповідності тексту в результаті недостатнього використання необхідних мовностилістичних засобів.</li> </ul>	16–20
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- текст повністю не відповідає меті і не розкриває теми, недостатній обсяг тексту;</li> <li>- велика кількість (більше дванадцяти) граматичних, лексичних, орфографічних помилок, незрозумілий почерк, що ускладнює розуміння тексту загалом, порушення граматичних правил побудови речень;</li> <li>- відсутність варіативності застосованих лексичних одиниць, стиль тексту повністю не відповідає типу даного письмового завдання.</li> </ul>	0–15

### 2.1.2. Усна частина атестаційного іспиту з другої іноземної мови (німецької)

Усна частина атестаційного іспиту з другої іноземної мови (німецької) має на меті перевірку рівня сформованості мовних компетентностей (лексичної, фонетичної, граматичної) у говорінні й містить два питання:

1. Морфолого-синтаксичний аналіз речення.
2. Бесіда з екзаменаторами за ситуацією з тематики курсу виучуваної мови.

**Параметри оцінювання відповіді на питання усної частини атестаційного іспиту з другої іноземної мови (німецької)**

При виставленні оцінки за усну частину іспиту враховується повнота всіх відповідей студента на питання екзаменаційного білету. Оцінювання усних відповідей здійснюється згідно з вимогами до конкретних питань екзаменаційного білету.

**1. Морфолого-синтаксичний аналіз речення.**

Теоретична підготовка майбутнього вчителя другої іноземної мови (німецької) ґрунтується на знаннях морфології і синтаксису німецької мови та вмінні аналізувати запропоноване речення.

**2. Бесіда з екзаменаторами за ситуацією з тематики курсу вивчуваної мови.**

Під час бесіди з екзаменаторами за тематикою курсу студент має:

- продемонструвати іншомовну комунікативну компетентність і культуру мовленнєвого спілкування;
- послуговуватись лексичним і граматичним матеріалом, що передбачений програмою;
- коректно вживати мовні кліше, реалізуючи різні мовленнєві інтенції.

**Критерії оцінювання відповіді  
на перше питання усної частини атестаційного іспиту  
з другої іноземної мови (німецької)**

№ з/п	Максимальна кількість	Зміст критеріїв оцінювання	Оцінка в балах
1.	30	- логічне викладення думки з доцільним використанням засобів міжфразового зв'язку; - повний морфолого-синтаксичний аналіз запропонованого речення; - правильне визначення мовних явищ; - доцільне вживання лексичних одиниць і граматичних структур; їх різноманітність; - фонетично правильне оформлення мовлення; - допускається до 5 лексико-граматичних, стилістичних і фонетичних помилок, які не впливають на розуміння висловлювання (фонетична помилка або неправильно вжитий артикль вважається половиною помилки).	25–30
		- логічне викладення думки з незначним порушенням міжфразових зв'язків; - правильний морфолого-синтаксичний аналіз речення; - незначні порушення фонетичного оформлення мовлення; - переважно правильне і доцільне вживання лексичних одиниць і граматичних структур, їх різноманітність; - допускається до 8 лексико-граматичних, стилістичних і фонетичних помилок, які частково впливають на розуміння висловлювання (фонетична помилка або неправильно вжитий артикль вважається половиною помилки).	18–24

№ з/п	Максимальна кількість	Зміст критеріїв оцінювання	Оцінка в балах
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- частково нелогічне висловлювання думки з порушенням міжфразових зв'язків;</li> <li>- неповний морфолого-синтаксичний аналіз речення;</li> <li>- частково неправильне і недоцільне вживання лексичних одиниць і граматичних структур, їх одноманітність;</li> <li>- часткові порушення фонетичного оформлення мовлення;</li> <li>- допускається до 12 лексико-граматичних, стилістичних і фонетичних помилок, які суттєво впливають на розуміння висловлювання (фонетична помилка або неправильно вжитий артикль вважається половиною помилки).</li> </ul>	12–17
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- нелогічне викладення думки із суттєвим порушенням міжфразових зв'язків;</li> <li>- невміння аналізувати речення;</li> <li>- переважно неправильне і недоцільне вживання лексичних одиниць і граматичних структур, їх одноманітність;</li> <li>- суттєві порушення фонетичного оформлення мовлення;</li> <li>- допущено понад 12 лексико-граматичних, стилістичних і фонетичних помилок, які унеможливають розуміння висловлювання (фонетична помилка або неправильно вжитий артикль вважається половиною помилки).</li> </ul>	0–11

**Критерії оцінювання відповіді  
на друге питання усної частини атестаційного іспиту  
з другої іноземної мови (німецької)**

№ з/п	Максимальна кількість	Зміст критеріїв оцінювання	Оцінка в балах
1.	30	<ul style="list-style-type: none"> <li>- змістовне викладення думки з використанням засобів міжфразового зв'язку;</li> <li>- достатньо вільне володіння навичками монологічного та діалогічного мовлення в межах програми;</li> <li>- доцільне вживання лексичних одиниць і граматичних структур; їх різноманітність;</li> <li>- фонетично правильне оформлення мовлення;</li> <li>- допускається до 5 лексико-граматичних, стилістичних і фонетичних помилок, які не впливають на розуміння висловлювання (фонетична помилка або неправильно вжитий артикль вважається половиною помилки).</li> </ul>	25–30



№ з/п	Максимальна кількість	Зміст критеріїв оцінювання	Оцінка в балах
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- змістовне викладення думки з незначними порушеннями міжфразового зв'язку;</li> <li>- добре володіння навичками монологічного та діалогічного мовлення в межах програми;</li> <li>- незначні порушення фонетичного оформлення мовлення;</li> <li>- в основному правильне і доцільне вживання лексичних одиниць і граматичних структур, їх різноманітність;</li> <li>- допускається до 8 лексико-граматичних, стилістичних і фонетичних помилок, які частково впливають на розуміння висловлювання (фонетична помилка або неправильно вжитий артикль вважається половиною помилки).</li> </ul>	18–24
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- частково нелогічне викладення думки з порушенням міжфразових зв'язків;</li> <li>- недостатньо добре володіння навичками монологічного та діалогічного мовлення в межах програми;</li> <li>- частково неправильне і недоцільне вживання лексичних одиниць і граматичних структур, їх одноманітність;</li> <li>- часткові порушення фонетичного оформлення мовлення;</li> <li>- допускається до 12 лексико-граматичних, стилістичних і фонетичних помилок, які суттєво впливають на розуміння висловлювання (фонетична помилка або неправильно вжитий артикль вважається половиною помилки).</li> </ul>	12–17
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- недостатнє володіння навичками монологічного та діалогічного мовлення у межах програми;</li> <li>- невміння вести бесіду за проблемами статті;</li> <li>- переважно неправильне і недоцільне вживання лексичних одиниць і граматичних структур, їх одноманітність;</li> <li>- суттєві порушення фонетичного оформлення мовлення;</li> <li>- допущено понад 12 лексико-граматичних, стилістичних і фонетичних помилок, які унеможливають розуміння висловлювання (фонетична помилка або неправильно вжитий артикль вважається половиною помилки).</li> </ul>	0–11

## КРИТЕРІЇ КОМПЛЕКСНОЇ ОЦІНКИ за результатами письмової та усної частин атестаційного іспиту з другої іноземної мови (німецької)

Система оцінювання знань під час атестаційного іспиту з другої іноземної мови (німецької) є накопичувальною: загальна сума балів, отриманих студентом за виконання кожного окремого завдання (питань у білеті) у межах 100 балів, присвоюється залежно від обсягу і складності завдання. Члени екзаменаційної комісії беруть до уваги вимоги та керуються критеріями оцінювання відповіді студента (від 0 до максимального бала, визначеного за відповідь на кожне окреме завдання (питання) екзаменаційного білета).

Наприклад: на іспиті студент отримав за письмове завдання 40 балів, за відповіді на усній частині іспиту на два питання екзаменаційного білета – 22 і 20 балів. Рейтинговий бал студента за відповідь на іспиті становитиме:  $40+22+20=82$  бали.

Підсумкова оцінка за відповідь на атестаційному іспиті з другої іноземної мови (німецької) за 100-бальною шкалою, шкалою ЄКТС і національною шкалою виставляється таким чином:

Підсумковий рейтинговий бал (кількість балів за 100-бальною шкалою)	Оцінка за шкалою ЄКТС	Підсумкова оцінка за дисципліну за національною шкалою
90–100	A	відмінно
82–89	B	добре
75–81	C	
66–74	D	задовільно
60–65	E	
0–59	F	незадовільно

Рішення атестаційної комісії про оцінку знань, продемонстрованих студентами-випускниками при складанні атестаційного іспиту з другої іноземної мови (німецької), ухвалюється на її закритому засіданні.

## 2.2. ПЕРЕЛІК ПИТАНЬ ДЛЯ ПИСЬМОВОЇ І УСНОЇ ЧАСТИН АТЕСТАЦІЙНОГО ІСПИТУ З ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (НІМЕЦЬКОЇ)

### Німецька мова

1. *Людина й суспільство*: риси характеру, почуття та емоції; стосунки між чоловіком і жінкою; стосунки між поколіннями; традиційна сім'я та інші форми спільного проживання; рівноправ'я соціальних ролей; сім'я та кар'єра; організація дозвілля, інтереси та хобі.

2. *Проблеми сучасної освіти*: система освіти в Україні та країнах, мова яких вивчається; навчальний процес і форми організації навчання; навчання в закладах загальної середньої освіти, улюблений учитель; організація вищої освіти; професійна орієнтація та освіта; самоосвіта та підвищення кваліфікації.

3. *Професія та її вибір*: світ професій; майбутня професія; рівність чоловіків і жінок у професійному світі; роль освіти, досвіду роботи та особистих якостей на робочому місці; пошук роботи та проблеми працевлаштування на сучасному ринку праці; ділові телефонні розмови; ділові зустрічі та кореспонденція.

4. *Спорт у житті людини*: зимові і літні види спорту; популярні види спорту в Україні та в країнах, мова яких вивчається; екстремальні види спорту; фітнес.

5. *Здоров'я людини і здоровий спосіб життя*: традиційна і альтернативна медицина; здоровий спосіб життя; хвороби та їх лікування; візит до лікаря в Україні і в країнах, мова яких вивчається;

6. *Їжа та харчування*: кухні світу; українська кухня і кухня країни, мова якої вивчається; прийоми їжі та смакові особливості в Україні і в країнах, мова яких вивчається; заклади харчування; правила поведінки за столом; здорове харчування та фастфуд.

7. *Подорожі*: цілі та види подорожей; подорожі різними видами транспорту; подорож до України та до країн, мова яких вивчається; подорож в межах країни та за кордон; причини міграції та проблеми мігрантів за кордоном; подорож мрії; замовлення подорожі в туристичному бюро; можливості ночівлі в іншому місті; вибір готелю і бронювання готельного номеру.

8. *Житло*: види житла; оренда житла в Україні та в країнах, мова яких вивчається; житло мрії; дизайн інтер'єру.

9. *Одяг та мода*: формування іміджу; правила дрес-коду на робочому місці; мода та стиль; модні тенденції в Україні та в країнах, мова яких вивчається.

10. *Кіномистецтво*: кіно і його роль у житті людини; кіноіндустрія та жанри фільмів; кінематограф в Україні і в країнах, мова яких вивчається; значення кіномистецтва; улюблені фільми, виконавці та режисери.

11. *Країни, мови яких вивчаються*: історія і сучасне життя країн, мови яких вивчаються; визначні міста Німеччини та їхні культурні пам'ятки; відомості про історико-культурні центри країн, мови яких вивчаються; видатні діячі мистецтва та культури країн, мови яких вивчаються; політичний устрій Німеччини, довіра до політиків; молодь і політика.

12. *Сучасне інформаційне суспільство*: засоби масової інформації та їх вплив на розвиток особистості й суспільства; сучасні засоби комунікації, новітні інформаційні технології; соціальні інтернет-платформи.

### **Das Schema der Satzanalyse:**

1. Was für ein Satz ist das?
2. Aus wie vielen Teilsätzen besteht der Satz?
3. Welche syntaktischen Beziehungen bestehen zwischen den Teilsätzen?
4. Wie lässt sich der Satz in andere Satztypen transformieren?
5. Aus wie vielen und welchen Satzgliedern besteht der Teilsatz?
6. Die Analyse der Satzglieder nach Wortarten und Wortformen.

#### **Z.B. Am liebsten wäre dir, ich wäre stumm.**

1. Das ist ein konjunktionsloser komplexer Satz.
2. Der Satz besteht aus zwei Teilsätzen.
3. Zwischen den Teilsätzen bestehen Subjektverhältnisse. Es stellt sich die Frage: was wäre am liebsten?
4. Dieser Satz lässt sich in ein Satzgefüge mit der Konjunktion „dass“ transformieren: Am liebsten wäre dir, dass ich stumm wäre. In eine Satzreihe lässt sich der Satz nicht transformieren.

5. *Am liebsten wäre dir...*

Dieser Teilsatz besteht aus zwei Satzgliedern: aus einem Prädikat und einem Objekt:

• Am liebsten wäre — das ist ein zusammengesetztes nominales Prädikat, das aus einer Kopula und aus dem Prädikativ, das durch ein Adjektiv im Superlativ ausgedrückt ist. Das Prädikat hat 5 grammatische Kategorien: Person, Zahl, Zeit, Modus, Genus. In diesem Satz steht das Prädikat in der 3. Person, Sg, Präteritum Konjunktiv.

• Dir — das ist ein Dativ-Objekt. Es ist ausgedrückt durch ein Personalpronomen: das Pronomen hat 4 grammatische Kategorien: Person, Zahl, Kasus, Geschlecht. Im Satz steht das Pronomen in der zweiten Person, im Sg, im Dativ.

*Ich wäre stumm:*

• Dieser Teilsatz besteht aus zwei Satzgliedern. Aus einem Prädikat und aus einem Subjekt.

• Ich — das ist ein Subjekt, das durch Personalpronomen ausgedrückt wird. Das Pronomen hat 4 grammatische Kategorien: Person, Zahl, Kasus, Geschlecht. Das Pronomen steht im Satz in der ersten Person, im Singular, im Nominativ.

• Wäre stumm — das ist ein zusammengesetztes nominales Prädikat, das aus einer Kopula und aus einem Prädikativ besteht, das durch ein Adjektiv ausgedrückt wird. Das Prädikat hat 5 grammatische Kategorien: Person, Zahl, Zeit, Modus, Genus. In diesem Satz steht das Prädikat in der 1. Person, im Sg, Präteritum Konjunktiv.

**Ergänzende Information:**

1. Substantiv n, hat 3 grammatische Kategorien: Zahl, Kasus, Un/Bestimmtheit: Substantivgruppe: \*Roberts (2 GK: Kasus, Zahl) Name (3 GK: Kasus, Zahl, Un/Bestimmtheit)

2. Pronomen n, hat 4 grammatische Kategorien: Person, Zahl, Kasus, Geschlecht;

Man unterscheidet:

• Personalpronomen: ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie;

• Possessivpronomen: mein, dein, sein usw.; (hat 4 GK: Person, Geschlecht, Kasus, Zahl);

• Demonstrativpronomen: dieser, jener, solcher, der (dieser);

• Interrogativpronomen (Frageförwort): wer?, was?, welcher?; Indefinitpronomen (unbestimmtes Förwort): irgendeiner, man, jemand; Man — unbestimmt-persönliches Pronomen, hat eine GK: des Kasus (man; eines; einem; einen), bestimmtes Förwort (jeder, alle, niemand);

• Reflexivpronomen (rückbezügliches Förwort): sich;

• reziprokes Pronomen (wechselseitiges Förwort): einander;

• Relativpronomen (bezügliches Förwort): der, wer, welcher.

3. Verb n, hat maximal 5 (vi (intransitive Verben) haben das Genus nicht) grammatische Kategorien: Person, Zahl, Zeit (das Präs), Modus (m; der Indik. Konj. Imperat.), Genus (n: das Passiv, das Aktiv).

4. Adjektiv n, hat 4 grammatische Kategorien (Zahl, Geschlecht, Kasus, Steigerungsstufe).

5. Adverb n (2 GK: Kasus und Geschlecht).

6. Zahlwort n (2 GK: Kasus und Geschlecht).

7. Prädikat n:

• Einfaches verbales — ich hatte das Gefühl (Form des Vollverbs);

• Zusammengesetztes verbales Prädikat — schien nichts zu sagen (Vollverb + Verb mit modaler Bedeutung oder Modalverb);

• Zusammengesetztes nominales Prädikat (z.B. Kopula + Prädikativ);

• Phraseologisiertes Prädikat.

8. Prädikativ n.

### 3. РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ДО АТЕСТАЦІЙНОГО ІСПИТУ З ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (НІМЕЦЬКОЇ)

#### Основна

- Buscha, A., & Szita, S. (2018). *Spektrum Deutsch A2+. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Schubert-Verlag.
- Buscha, A., & Szita, S. (2018). *Spektrum Deutsch B1+. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Schubert Verlag.
- Бориско, Н., Каспар-Хене, Х., Бондаренко, Е., Васильченко, Е., Гайтнер, А., Гутник, В, ... & Осовська, І. (2011). *DU 2. Deutsch für Germanistikstudenten. Навчально-методичний комплекс*. Нова книга.

#### Додаткова

- Євгененко, Д. А., Білоус, О. М., Гуменюк, О. О., Зеленко, Т. Д., Кучинський, Б. В., Білоус, О. І., & Артамоновська, С. П. (2004). *Практична граматики німецької мови. Комунікативні вправи і завдання для студентів та учнів старших класів*. Нова Книга.
- Dreyer, H., & Schmitt, R. (2013). *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Hueber Verlag.
- Hering, A., Matussek, M., & Perlman-Balme, M. (2019). *Deutsch. Übungsgrammatik für die Mittelstufe aktuell*. Hueber Verlag.
- Jin, F., & Voß, U. (2018). *Grammatik aktiv A1-B1. Üben. Hören. Sprechen*. Cornelsen Verlag.
- Kleiner, S., Knöbl, R., Mangoldt, M., Linneweber, J., Lorson, A., Nimz, M., ... & Verlov, H. (2015). *Duden – das Aussprachewörterbuch*. Dudenverlag.
- Niebisch, D. (2021). *Deutsch üben. Phonetik – Übungen und Tipps für eine gute Aussprache B1*. Hueber Verlag.
- Reimann, M. (2000). *Grundstufen – Grammatik. Deutsch als Fremdsprache*. Max Hueber Verlag.

#### Інтернет-ресурси

1. <http://www.dw.com/>
2. <http://www.goethe.de/>
3. <http://www.der-weg-online.de/>
4. <http://www.juma.de/>
5. <http://www.edition-deutsch.de/>
6. <http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/>
7. <http://www.oesterreichinstitut.at/>
8. <http://www.german.about.com/>
9. <http://www.vorleser.net/>
10. <http://www.vitamin.de/>
11. <http://www.schubert-verlag.de/>
12. <https://de.islcollective.com/>
13. <https://www.wissen.de/>
14. <http://deutsch-als-fremdsprache.de/>
15. <http://www.pons.de/>

## ІНФОРМАЦІЯ

---

### ВИМОГИ ДО ПУБЛІКАЦІЙ У ВІСНИКУ КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ Серія *Педагогіка та психологія*

**Видання індексується**

**Copernicus** <http://journals.indexcopernicus.com/passport.php?id=24783920>

**Google Scholar** <http://scholar.google.com.ua/>

**Фахова реєстрація у ВАК України:**

Реєстрація – постанова Президії ВАК України від 11.10.2000 р. №1-03/8, Бюлетень ВАК України № 6, 2000 р.

**Перереєстрація** – додаток № 8 до наказу Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. №1328; додаток № 9 до наказу Міністерства освіти і науки України від 15.03.2019 р. № 358)..

Редакція приймає і розглядає неопубліковані раніше матеріали – наукові статті, методичні розробки, аналітичні огляди, рецензії монографій / підручників тощо, які відповідають фаху журналу (збірника наукових праць).

Редколегія збірника здійснює внутрішнє та зовнішнє рецензування рукописів статей, поданих до опублікування. У разі негативної рецензії стаття може бути повернена автору на доопрацювання або відхилена з таких причин: відсутність актуальності, низький науково-методичний рівень, недостатня практична цінність методичних розробок, недотримання вимог щодо укладання анотації (Abstract) англійською мовою.

Редакція перевіряє статтю на плагіат, результати якого повідомляють автору.

Редакція здійснює наукове і літературне редагування статті та погоджує відредагований варіант із автором.

Якщо стаття має позитивний відгук рецензента, відповідає вимогам МОН України, міжнародних індекс-баз і редакційній політиці збірника, автор отримує від редакції лист про підготовку і видання статті, а також її розміщення та поширення в мережі Інтернет. У рамках редакційної політики збірника наукових праць “Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія *Педагогіка та психологія*” редколегія послідовно дотримується міжнародних видавничих стандартів COPE Code of Conduct, затверджених COP (Committee on Publication Ethics).

#### **Загальна характеристика наукової статті**

Наукова стаття містить виклад проміжних або кінцевих результатів наукового дослідження, висвітлює конкретне окреме питання за темою дисертації чи наукового дослідження, фіксує науковий пріоритет автора, робить її матеріал надбанням фахівців.

Наукову статтю подають до друку в завершеному вигляді відповідно до чинних вимог МОН України.

**Перелік обов’язкових елементів статті:**

❖ Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв’язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

❖ Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання цієї проблеми і на які спирається автор.

❖ Виокремлення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.

❖ Формулювання мети статті (постановка завдань).

❖ Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.

❖ Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.

При написанні статті **необхідно дотримуватись певних рекомендацій:**

❖ назва статті має відбивати її головну ідею, думку (якомога менше слів);

❖ слід уникати стилю наукового звіту чи науково-популярної статті;

❖ недоцільно ставити риторичні запитання; мають переважати розповідні речення;

❖ цитати в статті використовують дуже рідко; необхідно зазначити основну ідею, а після неї в дужках указати прізвище автора, який уперше її висловив;

❖ покликання на інших науковців подають на початку статті, основний обсяг статті присвячується викладу власних думок;

❖ для підтвердження достовірності своїх висновків і рекомендацій не слід наводити висловлювання інших учених, оскільки це свідчить, що ідея дослідника не нова, була відома раніше і не підлягає сумніву;

❖ необхідно дотримуватися офіційної транслітерації українських літер латиницею;

❖ стаття повинна мати просту структуру (без поділу на розділи і підрозділи).

**Мови публікації** – українська, англійська, іспанська, німецька, французька та східні (китайська, японська)

**Обсяг статті** – 10–12 сторінок з таблицями, схемами та малюнками.

**Обсяг рецензії** – 3–6 сторінок.

**Обсяг хроніки** – 3–4 сторінки.

### Структура статті

**УДК (універсальна десяткова класифікація).**

**Назва статті.**

**Прізвище та ініціали автора /співавторів.**

**Електронна адреса**

**<https://orcid.org/.....>**

**Місця роботи і/чи навчання.**

**Дата надходження. Дата прийняття до друку.**

**Анотації та ключові слова** українською (обсяг 800–900 знаків та 5–6 ключових слів після анотації) та англійською мовами. Анотація англійською мовою (Abstract) є стислим викладом змісту статті, її реферуванням. Тому вона має бути укладена відповідно до вимог міжнародних наукометричних баз і переважати за обсягом українськомовну анотацію (1500–1700 знаків). Крім того, вона має містити такі структурні елементи: ***Introduction, Purpose, Methods, Results, Conclusion.***

### Зразок оформлення початку статті

УДК .....

#### **СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА В ПИСЬМОВОМУ ДВОСТОРОННЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ**

**Максименко Л. О.**

.....@.....

<https://orcid.org/.....>

*Київський національний лінгвістичний університет*

Дата надходження ... . Рекомендовано до друку ... .

**Анотація.** Стаття ґрунтується на результатах аналізу робіт зарубіжних і вітчизняних учених, присвячених проблемам психології перекладу. Розглянуто своєрідність процесу письмового перекладу як особливого виду мовленнєвої діяльності. Проаналізовано відомі наукові концепції щодо рівнів психологічних механізмів та етапів перекладацької діяльності. Ґрунтуючись на результатами проведеного аналізу, визначено специфіку функціонування психологічних механізмів у письмовому двосторонньому перекладі. Наголошено на необхідності враховувати психологічні особливості цього виду мовленнєвої діяльності в процесі навчання, оскільки знання закономірностей сприйняття, осмислення, різних видів пам'яті, уваги, механізмів антиципації і випереджувального синтезу допомагають викладачеві обирати раціональні методи та прийоми, а також забезпечують керування перекладацькою діяльністю студентів.

**Ключові слова:** письмовий двосторонній переклад, мовленнєва діяльність, психологічні механізми, етапи перекладацької діяльності.

**Maksymenko L. Kyiv National Linguistic University**

#### **Peculiarities of psychological mechanisms of translator's speech activity in bilingual translation**

**Abstract. Introduction.** Researchers have shown that psychological nature of language and speech activity can be illuminated by all communication aspects study which also defines communication rules and laws implemented in translation activity. Translation process psychological interpretation allows going beyond the linguistic concept of translation which involves comparison and analysis. **Purpose.** To determine the features of translation process as a specific kind of speech activity; to identify the peculiarities of psychological mechanisms as well as the characteristics of their functioning at the stages of bilingual translation activity. **Methods.** Reviewing the studies on psychological problems of translation conducted abroad and in Ukraine with the view to analyzing existing scientific concepts of levels of psychological mechanisms of translation and stages for translation activity. **Results.** This study revealed that knowledge of psychological characteristics and mechanisms of translation gained while learning has a positive impact on the development of bilingual translation skills. General psychological mechanisms of translation such as perception, thinking, different types of memory, etc. are the intelligence structure components. That is why their development facilitates the personal development as a whole. The purposeful development of text comprehension mechanisms helps to improve students' bilingual translation skills and develop their native language. As a result, the quality of text translation in native and foreign languages is improving. In addition, the development of attention, anticipation, synthesis facilitates mastering other communicative language activities. **Conclusion.** To sum up, it was found that an understanding of the concept that translation should be viewed as a speech and thinking activity will provide an insight into the way in which a translator's psychological mechanisms can be trained. The defined peculiarities of psychological mechanisms of translation will serve as a basis for determining the professional translator's skills and as a prerequisite for developing bilingual translation teaching methods. **Keywords:** bilingual translation, speech activity, psychological mechanisms of translation, stages of translation activity.

Текст статті ...

Текст статті має містити такі елементи (виділяються жирним шрифтом):

а) постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями (у тексті статті **Постановка проблеми.**);

б) аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми і на які спирається автор, виокремлення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, яким присвячена стаття (у тексті статті **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**);

в) формулювання мети статті, постановка завдання (у тексті статті **Мета статті ...**);

г) виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів (у тексті статті **Основні результати дослідження.**);

г) висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку (у тексті статті **Висновки і перспективи подальших розвідок.**).

**Покликання на використану літературу** та джерела в тексті оформлюють відповідно до АРА стилю (American Psychological Association Style).



## **Література.**

Список літератури має складатися із таких блоків:

**ЛІТЕРАТУРА** (для оформлення списку джерел використовується АРА стиль. Інформація щодо міжнародного стандарту АРА є на сайті НБУВ: <http://nbuv.gov.ua/node/929>. Також див.: APA Citation Style (<https://www.library.cornell.edu/research/citation/apa>). Оформити цитування відповідно до стилю АРА можна на сайті онлайнного автоматичного формування посилань: <http://www.citationmachine.net/apa/cite-a-book>; <http://www.bibme.org/apa/book-citation/manual>.

**REFERENCES** (повністю повторює літературу українською чи російською мовами, іншомовні джерела; щодо іноземних бібліографічних джерел, крім англійськомовних, то текст покликання наводиться англійською мовою або транслітерується латиницею).

Для транслітерації латиницею українськомовних текстів рекомендуємо скористатися відповідною програмою з таким режимом доступу: <http://litopys.org.ua/links/intrans.htm>

### **Вимоги до оформлення рукописів:**

- статтю подають у електронному вигляді (file.doc редакції Word для Windows версія 6.0, 7.0) без автоматичних переносів слів разом з одним примірником друкованого тексту;
- відцентровану назву публікації друкують великими літерами жирним шрифтом (розмір шрифту 14), під нею двома рядками нижче в центрі звичайними літерами прізвище та ініціали автора жирним шрифтом (розмір шрифту 14), рядком нижче – назва навчального закладу курсивом (світлий) (розмір шрифту 14);
- анотації і ключові слова подають шрифтом 10 Times New Roman через 1,5 інтервала без відступу;
- основний текст рукопису друкують через 1,5 інтервала без переносів шрифтом 12 Times New Roman, поля ліворуч, вгорі, внизу, праворуч – 1,5 см. Відступ абзацу – 1,25 см. Чітко диференціюють тире (–) та дефіс (-);
- не допускається заміна знака апострофа ( ' ) іншими знаками;
- спеціальні шрифти, символи та ілюстрації додають окремими файлами;
- сторінки рукопису нумерують олівцем на звороті;
- ілюстративний матеріал подають курсивом; елементи тексту, які потребують виділення, підкреслюють; значення слів тощо беруть у лапки (“...”); упродовж усього тексту використовують лише такий тип лапок;
- **ЛІТЕРАТУРУ** друкують жирним шрифтом великими літерами. Нижче в підбір до тексту подають без відступу занумерований перелік цитованих робіт (довідники включно) за алфавітом в ручному режимі. За потреби надають список джерел ілюстративного матеріалу, оформлений аналогічно, якому передую назва “Джерела ілюстративного матеріалу”;
- підрядкові виноска не допускаються.

### **У редакцію необхідно подати:**

- роздрукований текст статті;
- електронний варіант статті;
- довідку про автора (-ів) на окремому аркуші та окремим файлом (прізвище, ім'я та по батькові повністю), науковий ступінь, вчене звання, місце роботи і навчання (аспірантам додатково зазначити – прізвище, ім'я та по батькові, науковий ступінь, вчене звання, місце роботи і посаду наукового керівника), посада, контактні телефони, поштова адреса (з поштовим індексом) та електронна адреса;

- відскановані рецензію або витяг із протоколу засідання кафедри / вченої ради з рекомендацією рукопису до друку (крім авторів, яким присуджено науковий ступінь кандидата чи доктора наук).

За фактичний матеріал (статистичні дані, формули, дати, цитати, власні назви тощо) несе відповідальність автор.

Подані до редколегії матеріали не повертають.

**Пакет документів надсилають на адресу:**

Редколегія збірника наукових праць “**Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія**”

вул. Велика Васильківська, 73, кімн. 305. м. Київ, 03150, Україна

Електронну версію статті та довідку про автора надсилають на адресу

**[knlupedvisnyk@ukr.net](mailto:knlupedvisnyk@ukr.net)**

Головний редактор

***Кудіна Валерія Василівна***, тел. моб.: +380 (095) 121-66-50.

Технічний редактор:

***Григоренко Олена Григорівна***, тел. моб.: +38 (067) 419-33-36.

Редакційна колегія

Комп’ютерна верстка: *Григоренко О. Г.*

Підписано до друку 24.12.2024 р. Формат 70x108 1/16  
Папір друк. № 1 Спосіб друку офсетний. Обл.-вид. арк. 10,25.  
Умовн. друк. арк. 10,36. Умовн. фарбо-відб. 10,36.  
Наклад 100. Зам. № 24-053

---

Видавничий центр КНЛУ  
Свідоцтво: серія ДК 1596 від 08.12.2003 р.

---

Віддруковано “Видавництво Ліра-К”  
03115, Київ, вул. В. Стуса, 22/1  
Свідоцтво про внесення до державного реєстру  
Серія ДК № 3981.